

Eduardo José de Souza

**OS CONCEITOS DE COMPORTAMENTO OPERANTE E DE
CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO COMO BASES E
ORIENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO
PSICÓLOGO: DA CARACTERIZAÇÃO DE NECESSIDADES
SOCIAIS À AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
mestre em Psicologia
Orientador: Prof. Dr. Sílvio Paulo
Botomé

Florianópolis
2013

AGRADECIMENTOS

Até aqui foi um longo caminho...

Agradeço a Olga por ter dado condições para começar a percorrê-lo, me auxiliado nos tropeços e me acompanhado até então.

Agradeço a Francielli por todo carinho, apoio e muita paciência, mesmo quando não fui a melhor companhia.

E agradeço ao Sílvio por ter me orientado, nos diversos significados que essa palavra possa ter.

Mais uma vez,

Obrigado.

RESUMO

O “modelo” psicoterápico de intervenção e procedimentos coerentes com a concepção de fenômeno psicológico como entidade interna, assim como o “modelo” médico de atuação parecem ser aspectos que comumente orientam a atuação de psicólogos. O controle exclusivo ou intenso que tais aspectos podem exercer nas condutas profissionais do psicólogo aumenta a probabilidade de que: a intervenção seja restrita quanto sua amplitude, limitada quanto à percepção de fenômenos passíveis de intervenção, com ênfase em fenômenos considerados patológicos, restrita quanto aos âmbitos de atuação e locais de trabalho e com ênfase em problemas já existentes. Considerando essas decorrências é relevante produzir conhecimento acerca de outros aspectos que poderiam orientar a atuação profissional do psicólogo. Há contribuições da Análise do Comportamento que enfatizam o fenômeno psicológico como sendo correspondente às interações que os organismos estabelecem com aspectos do ambiente por meio de suas atividades, especificamente os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento são utilizados para caracterizar esse tipo de interação. Para verificar como tais conceitos orientam a atuação do psicólogo, foram realizados dois processos. O primeiro consistiu em definir as etapas de intervenção do psicólogo a serem examinadas. O segundo consistiu em executar e registrar o produto de cada etapa para posterior exame. Foi possível explicitar os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento como orientadores da intervenção. Nas etapas iniciais eles constituíram referenciais para caracterizar processos comportamentais apresentados pelos indivíduos. A partir de suas características foi possível derivar a classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados” como objetivo de intervenção. Posteriormente os conceitos examinados fundamentaram procedimentos para aumentar a visibilidade acerca do comportamento a ser desenvolvido pelo psicólogo. O procedimento de decomposição explicitou 58 comportamentos intermediários mais simples. O procedimento de análise funcional de explicitar suas variáveis nucleares, o que auxiliou o planejamento de condições de desenvolvimento desses comportamentos. A partir disso a intervenção foi realizada e os resultados indicam o desenvolvimento da classe de comportamentos proposta, com destaque para o aumento na frequência com que os cuidadores apresentavam comportamentos de auxiliar os abrigados. Como decorrência houve um aumento no grau de autonomia dos abrigados para apresentar os comportamentos de alimentar-se com a colher e banhar-se. O conjunto de dados indica que os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento podem constituir base e orientação da atuação do psicólogo.

Palavras-chave: atuação profissional do psicólogo, conceito de comportamento, conceito de contingência de reforçamento, análise experimental do comportamento, síntese experimental do comportamento.

ABSTRACT

The psychotherapeutic "model" of intervention and procedures consistent with the conception of psychological phenomenon as internal entity and the physician "model" are aspects that guide commonly practicing psychologists. The exclusive control or intense that such aspects may play in professional behavior of psychologists increases the probability that: the intervention is restricted as its amplitude, limited regarding the perception of phenomena subject to intervention, with emphasis on phenomena considered pathological, as restricted to areas of work and workplaces with an emphasis on intervention in existing problems and treated in specific institutions for this purpose. Considering these consequences is relevant to produce knowledge about other aspects that could guide the professional practice of psychologists. There are contributions of Behavior Analysis that emphasize the psychological phenomenon as corresponding to interactions that organisms have with the environment through their activities, specifically the concepts of behavior and contingency of reinforcement have been used to characterize this type of interaction. To see how such concepts have guided the psychologist we performed two processes of data collection. The first was to define the stages of intervention professional psychologist to examine. The second was to execute and register the product for each stage of intervention for subsequent examination. For each of the stages was possible to explicit the concepts of behavior and contingency of reinforcement as guiding the intervention performed. In the initial stages of such concepts constitute benchmarks to characterize the behavioral processes submitted by individuals and from its characteristics was possible to derive a class of behaviors "develop behaviors related to self-care and personal hygiene" as the goal of intervention. In later stages the concepts of behavior and contingency of reinforcement substantiate procedures to increase visibility of the behavior to be developed. The decomposition procedure of behaviors explained 58 intermediate simpler to be developed. The procedure of functional analysis of behavior enabled explicit variables that are nuclear, which assisted the planning conditions for development of such behaviors. From such planning intervention was performed and the results indicate the development of the proposed class of behaviors aimed at intervention, highlighting the increase in the frequency with which caregivers showed behaviors related to help sheltered to submit other behaviors. As a result there was an increase in the degree of autonomy of the sheltered to present the behaviors of food with the spoon and bathe.

Keywords: professional practice of psychologists, concept of behavior, concept of contingency of reinforcement, experimental analysis of behavior, experimental synthesis of behavior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação em função do “capital intelectual” de um profissional ou dirigente de uma instituição. Reproduzido de Botomé & Kubo (2002) a partir de Matus (1997).....	16
Figura 3.1	Representação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que o organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que o faz. Adaptado de Botomé (2001).....	49
Figura 3.2	Especificação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que o organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que o faz. Adaptado de Botomé (2001).....	51
Figura 3.3	Representação gráfica da noção de comportamento com a nomeação de cada um de seus componentes, assim como as possíveis relações que podem se estabelecer entre eles (Adaptado de Botomé, 2001).....	53
Figura 6.1	Protocolo de registro utilizado na decomposição do comportamento proposto como objetivo da intervenção (Etapa 4).....	90
Figura 6.2	Protocolo de tratamento e representação utilizado durante a avaliação do desenvolvimento dos comportamentos.....	100
Figura 8.1	Representação da definição de necessidade social como aspecto que define o campo de atuação de qualquer profissional a partir da síntese das definições encontradas nas fontes de informação.....	190

Figura 8.2	Representação da relação entre a definição de necessidades sociais e a atuação de um profissional.....	192
Figura 8.3	Representação das relações existente entre as noções de necessidades sociais, comportamento e contingência de reforçamento.....	194
Figura 8.4	Ilustração de como o conceito de comportamento orientou a atuação do psicólogo para o atendimento a necessidades sociais de intervenção específicas do contexto da pesquisa.....	196
Figura 9.1	Decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	200
Figura 9.2	Decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” até o segundo grau de abrangência.....	202
Figura 9.3	Decomposição da primeira classe de comportamentos “identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	203
Figura 9.4	Decomposição da segunda classe de comportamentos “caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	204
Figura 9.5	Decomposição da terceira classe de comportamentos “avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	206

Figura 9.6	Decomposição da quarta classe de comportamentos “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	208
Figura 9.7	Decomposição da quinta classe de comportamentos “apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	211
Figura 9.8	Decomposição da sexta classe de comportamentos “avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	212
Figura 9.9	Decomposição da sétima classe de comportamentos “avaliar a função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	214
Figura 9.10	Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos e características definidoras dessas classes de acordo com decomposição das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência. (Reproduzido de Kienen, 2007 e Viecili, 2007).....	224
Figura 10.1	Representação esquemática do processo de sequenciamento dos comportamentos intermediários como condição para desenvolver novos comportamentos a partir do repertório de entrada do indivíduo.....	232

Figura 11.1	Representação esquemática do processo de planejamento de condições de desenvolvimento para os comportamentos intermediários como condição para gradualmente colocar tais comportamentos sob controle de aspectos do ambiente no qual os cuidadores atuarão.....	261
Figura 12.1	Curva acumulada da ocorrência de classes de comportamentos apresentadas pelo profissional ao orientar o abrigado em relação ao comportamento de banhar-se.....	311
Figura 12.2	Porcentagem de respostas relativas ao comportamento de “banhar-se” apresentadas pelo abrigado sem auxílio em diferentes condições apresentadas pelo cuidador.....	316
Figura 12.3	Distribuição da frequência média, por minuto de cada sessão, de respostas da classe “pegar alimento com as mãos”.....	322
Figura 12.4	Distribuição por sessão da frequência relativa das respostas de “pegar alimento com a colher” e “pegar alimento com as mãos” em relação a todas as respostas de se alimentar.....	324
Figura 12.5	Curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” (superior) e “pegar alimento com a colher” (inferior) de cada sessão dividida em intervalos de um minuto.....	328
Figura 12.6	Curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” e “pegar alimento com a colher” de todas as sessões divididas em intervalos de um minuto.....	330
Figura 12.7	Curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” em diferentes estágios da intervenção (Sessões 1, 6, 12 e 18).....	333

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1	Aspectos cuja variação precisam ser consideradas no exame dos componentes de um dado comportamento de um organismo. (reproduzido de Botomé & Kubo, s/d).....	63
Tabela 6.1	Etapas básicas a serem apresentadas por um docente para planejar e executar o ensino apresentadas por Botomé (1980).....	79
Tabela 6.2	Especificação dos aspectos relacionados a cada uma das etapas apresentadas por Botomé (1980) e explicitação dos comportamentos correspondentes a cada aspecto.....	80
Tabela 6.3	Explicitação e organização dos comportamentos a serem apresentados pelo profissional em etapas.....	82
Tabela 6.4	Protocolo de registro utilizado para registrar o produto da etapa 1 executada pelo psicólogo.....	87
Tabela 6.5	Protocolo de registro utilizado para registrar o produto da etapa 2 executada pelo psicólogo.....	88
Tabela 6.6	Sequenciamento em ordem de desenvolvimento dos comportamentos intermediários identificados a partir da decomposição da classe geral de comportamentos objetivo.....	91
Tabela 6.7	Protocolo de registro utilizado para registrar o produto da etapa 6 executada pelo psicólogo.....	92
Tabela 6.8	Planejamento de condições de desenvolvimento para os comportamentos intermediários.....	93
Tabela 6.9	Protocolo de registro de ocorrência das respostas apresentadas pelo cuidador diante de uma situação em que o abrigado necessita apresentar o comportamento de banhar-se.....	95

Tabela 6.10	Comportamentos a serem apresentados pelos profissionais como condição que facilita a apresentação de comportamentos dos abrigados.....	96
Tabela 6.11	Protocolo de registro do grau de auxílio que o abrigado necessita para apresentar o comportamento de banhar-se.....	98
Tabela 6.12	Protocolo de registro da ocorrência de respostas relativas ao comportamento de alimentar-se.....	99
Tabela 6.13	Categorias e subcategorias para observar as características das classes de estímulos antecedentes. (adaptado de Botomé e Kubo s/d).....	101
Tabela 6.14	Categorias e subcategorias para observar as características das classes de respostas. (adaptado de Botomé e Kubo s/d).....	102
Tabela 6.15	Categorias e subcategorias para observar as características das classes de estímulos consequentes. (adaptado de Botomé e Kubo s/d).....	103
Tabela 7.1	Características dos componentes da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelos cuidadores da instituição.....	114
Tabela 7.2	Relação dos cinco tipos de contingências de reforçamento do comportamento examinadas e a explicitação do processo e procedimento característico de cada tipo de contingência de reforçamento.....	133
Tabela 7.3	Explicitação da provável contingência de reforçamento para o cuidador configurada por cada uma das classes de estímulos consequentes do comportamento “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”.....	140

Tabela 8.1	Características dos componentes da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	164
Tabela 8.2	Explicitação da provável contingência de reforçamento configurada por cada uma das classes de estímulos consequentes do comportamento “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.....	172
Tabela 10.1	Sequência de comportamentos intermediários da primeira unidade do programa para desenvolver o comportamento objetivo.....	233
Tabela 10.2	Sequência de comportamentos intermediários da segunda unidade do programa para desenvolver o comportamento objetivo.....	234
Tabela 10.3	Sequência de comportamentos intermediários da terceira unidade do programa para desenvolver o comportamento objetivo.....	235
Tabela 10.4	Sequência de comportamentos intermediários da quarta unidade do programa para desenvolver o comportamento objetivo.....	237
Tabela 10.5	Sequência de comportamentos intermediários da quinta unidade do programa para desenvolver o comportamento de objetivo.....	238
Tabela 10.6	Sequência de comportamentos intermediários da sexta unidade do programa para desenvolver o comportamento objetivo.....	239
Tabela 10.7	Características dos componentes da classe de comportamentos “identificar características físicas do indivíduo”.....	242

Tabela 10.8	Características dos componentes da classe de comportamentos “avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”.....	245
Tabela 11.1	Características dos componentes da classe de comportamentos “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e explicitação de condições de desenvolvimento para tal comportamento.....	263
Tabela 11.2	Características do comportamento apresentado pelos cuidadores antes da intervenção.....	266
Tabela 11.3	Características do comportamento apresentado pelos cuidadores no primeiro estágio intermediário da intervenção.....	268
Tabela 11.4	Características do comportamento apresentado pelos cuidadores no segundo estágio intermediário da intervenção.....	271
Tabela 11.5	Características do comportamento apresentado pelos cuidadores no terceiro estágio intermediário da intervenção.....	272
Tabela 11.6	Características do comportamento apresentado pelos cuidadores no quarto estágio intermediário da intervenção.....	274
Tabela 11.7	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado antes da intervenção.....	276
Tabela 11.8	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no primeiro estágio intermediário da intervenção.....	277
Tabela 11.9	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no segundo estágio intermediário da intervenção.....	279
Tabela 11.10	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no terceiro estágio intermediário da intervenção.....	281

Tabela 11.11	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no quarto estágio intermediário da intervenção.....	283
Tabela 11.12	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no quinto estágio intermediário da intervenção.....	284
Tabela 11.13	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no sexto estágio intermediário da intervenção.....	286
Tabela 11.14	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no sétimo estágio intermediário da intervenção.....	287
Tabela 11.15	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no oitavo estágio intermediário da intervenção.....	289
Tabela 11.16	Características do comportamento de alimentar-se apresentado pelo abrigado no nono estágio intermediário da intervenção.....	290

SUMÁRIO

RESUMO.....	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTA DE FIGURAS.....	v
LISTA DE TABELAS.....	ix
OS CONCEITOS DE COMPORTAMENTO OPERANTE E DE CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO COMO BASES E ORIENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO: DA CARACTERIZAÇÃO DE NECESSIDADES SOCIAIS À AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	1
1. A caracterização da atuação do psicólogo em diferentes períodos evidencia que o “modelo” de atendimento psicoterápico é comumente um aspecto orientador de sua atuação profissional.....	2
1.1 A caracterização da atuação do psicólogo durante a década de 1970 indica a predominância de uma atuação restrita de profissionais da Psicologia que realizam eminentemente atividades de natureza psicoterápica.....	3
1.2 A caracterização da atuação do psicólogo a partir da década de 1980 indica a extensão de serviços psicológicos para uma maior parcela da população apesar de permanecerem predominantes atividades de natureza psicoterápica.....	5
1.3 A caracterização da atuação do psicólogo no final da década de 1980 e início da década de 1990 indica uma atuação em diversos locais em que não havia serviços psicológicos e indícios de diversificação das atividades realizadas por esses profissionais.....	9
2. A atuação do psicólogo é comumente orientada por técnicas e procedimentos coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e com o “modelo” médico tradicional de atuação.....	19

2.1	Características de técnicas e procedimentos coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e com o “modelo” médico e suas implicações para a atuação do psicólogo.....	23
2.2	Os procedimentos coerentes com o “modelo” médico utilizam o processo de categorizar como “explicação” para a ocorrência de comportamentos.....	32
3.	Explicitação do desenvolvimento do conhecimento relacionado ao fenômeno psicológico produzido pela Análise do Comportamento como condição para avaliar possibilidades de uma tecnologia de intervenção com base nos conceitos de comportamento e contingência de reforçamento.....	37
3.1	Exame do conceito de contingência de reforçamento como forma de avaliar a possibilidade de utilizá-lo como um aspecto a orientar a atuação profissional do psicólogo.....	54
4.	Análise funcional de comportamentos como um procedimento básico que pode orientar a intervenção do psicólogo.....	59
5.	Noção de campo de atuação profissional como aspecto orientador para intervenção do psicólogo a partir da caracterização de necessidades sociais.....	67
6.	MÉTODO.....	78
A.	Processo de definir as etapas de intervenção profissional a serem executadas por um psicólogo para posterior exame dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento.....	78
B.	Processo de executar e registrar os resultados de uma intervenção profissional para posterior exame da relevância dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento.....	84
6.1	Sujeitos.....	84
6.1.1	Características dos sujeitos.....	84
6.2	Situação e ambiente.....	85

6.3	Equipamento e material.....	85
6.4	Procedimento.....	86
6.4.1	De escolha dos sujeitos.....	86
6.4.2	De elaboração dos instrumentos utilizados nas observações.....	86
6.4.3	De coleta de dados.....	100
7.	CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS COMPORTAMENTAIS APRESENTADOS PELOS SUJEITOS ANTES DA EXECUÇÃO DA INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO.....	112
A.	Características da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelos cuidadores da instituição.....	113
B.	A utilização da noção de comportamento como orientador da intervenção profissional do psicólogo exige uma formação completa do conceito de comportamento.....	117
C.	A noção de comportamento oferece categorias para a observação das interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de sua atividade.....	125
D.	Conceituação da noção de contingência de reforçamento como condição para torná-lo um conceito instrumental para a atuação do psicólogo.....	129
E.	A noção de contingência de reforçamento do comportamento possibilita realizar uma avaliação dos processos comportamentais caracterizados em uma situação de intervenção.....	137
F.	As noções de comportamento e de contingências de reforçamento possibilitam ao psicólogo distinguir entre “queixa” e “problema” em uma situação de intervenção.....	151

G.	Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento fundamentam procedimentos alternativos à utilização de sistemas classificatórios de diagnóstico e tratamento de indivíduos: a análise funcional do comportamento.	157
8.	CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS COMPORTAMENTAIS A SEREM DESENVOLVIDOS E PROPOSIÇÃO DE OBJETIVO DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO.....	162
A.	Características da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados” a ser apresentada pelos cuidadores da instituição como parte da intervenção do psicólogo.....	162
B.	Os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento orientam a caracterização de processos comportamentais que necessitam ser desenvolvidos como intervenção do psicólogo.....	167
C.	O conceito de comportamento possibilita delimitar o fenômeno objeto de intervenção do psicólogo como uma forma de interação do organismo com o ambiente por meio de sua atividade e não apenas como um fenômeno de ordem patológica ou associado a eventos internos ou mentais.....	175
D.	Explicitação da dimensão social e ética da intervenção do psicólogo a partir dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento.....	179
E.	A utilização dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para a proposição de objetivos de intervenção do psicólogo orienta sua intervenção para o atendimento a necessidades sociais.....	184
F.	Relação entre os conceitos de comportamento, contingência de reforçamento e necessidades sociais que configuram o campo de atuação do psicólogo.....	191
9.	DECOMPOSIÇÃO DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO COMO PARTE DA INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO.....	198

A.	O conceito de comportamento fundamenta procedimentos que são instrumentais para o trabalho de intervenção do psicólogo: Analisar comportamentos, decompor comportamentos e identificar cadeias comportamentais.....	215
B.	Os componentes de uma classe de comportamentos e suas propriedades podem ser utilizados como orientadores para a decomposição de comportamentos complexos.....	222
10.	SEQUENCIAMENTO, AGRUPAMENTO E ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO.....	229
A.	Sequenciamento dos comportamentos intermediários em uma ordem para seu desenvolvimento e agrupamento dos comportamentos intermediários em unidades.....	230
B.	Análise comportamental dos comportamentos de cada conjunto de unidades nas quais os comportamentos intermediários foram organizados e sequenciados.....	241
C.	Os conceitos de abrangência das classes de comportamentos e de relação de dependência entre tais classes orientam o sequenciamento e agrupamento dos comportamentos intermediários em unidades.....	246
D.	Distinção entre variáveis constituintes e variáveis componentes do comportamento como aspecto que orienta a análise dos comportamentos intermediários até um grau que possibilite a intervenção do psicólogo.....	253
11.	PLANEJAMENTO DE CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO OBJETIVO E EXPLICITAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS EM DIFERENTES ESTÁGIOS DA INTERVENÇÃO.....	259
A.	Explicitação de estágios intermediários que configuram o desenvolvimento do comportamento objetivo a partir do repertório de entrada dos cuidadores.....	265

B.	Características dos comportamentos apresentados pelo abrigado que configuram estágios intermediários de desenvolvimento do comportamento de alimentar-se.....	275
C.	Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento são requisitos para planejar condições de desenvolvimento dos comportamentos intermediários, orientar a execução de tais condições e avaliar os resultados obtidos.....	292
D.	A explicitação de estágios intermediários de desenvolvimento dos comportamentos tanto dos cuidadores quanto do abrigado indica que as condições de desenvolvimento planejadas foram eficientes.....	297
12.	EXECUÇÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO PROPOSTO COMO OBJETIVO E AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO EM RELAÇÃO AOS CUIDADORES E ABRIGADOS.....	308
A.	As mudanças no comportamento dos cuidadores ao lidarem com situações em que os abrigados necessitavam apresentar comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal indicam o desenvolvimento da classe proposta como objetivo de intervenção do psicólogo.....	309
B.	O aumento no grau de autonomia dos abrigados referente ao comportamento de banhar-se indica o efetivo desenvolvimento da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” como parte do repertório profissional dos cuidadores.....	313
C.	O aumento no grau de autonomia dos abrigados referente ao comportamento de alimentar-se com a colher indica o efetivo desenvolvimento da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” como parte do repertório profissional dos cuidadores.....	318

13. OS CONCEITOS DE COMPORTAMENTO E DE CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO COMO BASE E ORIENTAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO.....	335
REFERÊNCIAS.....	345
APÊNDICES.....	355

OS CONCEITOS DE COMPORTAMENTO OPERANTE E DE CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO COMO BASES E ORIENTAÇÃO DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO: DA CARACTERIZAÇÃO DE NECESSIDADES SOCIAIS À AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Imagine-se perdido em uma floresta. A vegetação é infinitamente variada, os animais, por menores que sejam, são ameaçadores, sons ecoam por todos os lados, nada faz sentido. “O que eu faço? Para que lado eu vou?”. Após os primeiros momentos de hesitação você tira uma pequena bússola, um presente que havia recebido quando ainda era muito jovem e não podia imaginar as possibilidades desse simples recurso. Após recorrer à bússola, apesar da certeza de que dificuldades certamente terão de ser enfrentadas para sair daquela floresta, ao menos você sabe para que direção seguir. Apesar de caricata, a situação parece não ser muito diferente para psicólogos que iniciam uma intervenção e provavelmente as principais perguntas serão as mesmas: “O que eu faço? Para que direção seguir?”, “O que indica que estou na direção desejada?”. Mas se um aventureiro perdido na floresta pode recorrer à bússola, com que recurso conta o psicólogo? Que conhecimentos foram produzidos e que são capazes de orientar as decisões sobre no que intervir, como intervir ou como avaliar a intervenção? Que contribuições um tipo de conhecimento específico em Psicologia, a Análise do Comportamento, possui para a intervenção de psicólogos? Como integrar as diferentes contribuições em Análise do Comportamento para a intervenção de psicólogos? É possível verificar a suficiência de conceitos da Análise do Comportamento para fundamentar a intervenção psicológica? Quais as decorrências de intervir orientado apenas por conceitos da Análise do Comportamento?

A quantidade de perguntas é indicação de prováveis lacunas no conhecimento existente que necessitam ser preenchidas devido às possíveis decorrências da falta de conhecimento a respeito desses fenômenos. Dentre elas, uma será objeto de exame neste trabalho: de que maneira os conceitos de comportamento operante e de contingência de reforçamento orientam a intervenção do psicólogo, desde a caracterização de necessidades até a avaliação da intervenção realizada?

1. A caracterização da atuação do psicólogo em diferentes períodos evidencia que o “modelo” de atendimento psicoterápico é comumente um aspecto orientador de sua atuação profissional

Desde que a formação e atuação do psicólogo passaram a ser considerados legítimos objetos de estudo, diversas pesquisas de natureza descritiva explicitaram características da formação e atuação profissional do psicólogo brasileiro. Se, como afirma Pessotti (1988), a disposição de avaliar a própria profissão é um estágio de amadurecimento da Psicologia no Brasil, as seguintes perguntas parecem ser pertinentes: Que aspectos as pesquisas acerca da formação e atuação do psicólogo brasileiro evidenciam? O que é necessário fazer a partir desse conhecimento? Que proposições podem ser feitas para avançar no conhecimento produzido a respeito da formação e atuação do psicólogo? Respostas a essas perguntas provavelmente contribuirão para o desenvolvimento, ou “amadurecimento”, nas palavras de Pessotti (1988), da Psicologia como área de conhecimento e como campo de atuação profissional. Sendo assim, uma sistematização dos estudos que caracterizam a atuação do psicólogo, entre outros fins, pode constituir

ponto de partida para a identificação de problemas relacionados à atuação desse profissional.

1.1. A caracterização da atuação do psicólogo durante a década de 1970 indica a predominância de uma atuação restrita de profissionais da Psicologia que realizam eminentemente atividades de natureza psicoterápica

Considerando que a regulamentação da Psicologia como profissão se deu em 1962, o trabalho de Mello (1975) realizado no início da década de 1970, representa uma das primeiras iniciativas em caracterizar a atuação dos profissionais psicólogos brasileiros. Em seu estudo, a autora constata que, dos profissionais formados até 1970 na cidade de São Paulo, grande parte exercia mais de duas ocupações como psicólogos, e que 52% exerciam, ao menos em parte, atividades denominadas de “clínicas”, com destaque para psicoterapia individual em consultórios particulares. Mesmo os profissionais que atuavam em outros campos, como Escolar e Indústria, exerciam atividades típicas da intervenção psicoterápica. A partir desses dados, Mello (1975) conclui que a atuação de profissionais psicólogos era limitada, pois mais da metade dos psicólogos da cidade de São Paulo atuavam para uma pequena parcela da população com recursos para custear atendimentos psicoterápicos e mesmo os profissionais que atuavam em campos, como Escolar e Indústria, com possibilidades de uma atuação mais ampla e diversificada, exerciam atividades típicas de uma intervenção psicoterápica nos contextos escolares e de outras organizações, como indústrias, por exemplo.

A percepção de estudantes de Psicologia acerca de sua profissão era coerente com a constatação de que a atuação do psicólogo era

restrita. Thebaud (1969) citado por Mello (1975) verificou que 56% dos estudantes de Psicologia, afirmavam que sua profissão consistia na resolução de problemas individuais, e apenas 5,9% dos estudantes reconheciam uma dimensão social e abrangente no trabalho do psicólogo. Esses dados evidenciam que estudantes de Psicologia, em processo de formação, não concebiam a Psicologia como um campo de atuação profissional com possibilidades de intervenções amplas na sociedade, concebendo apenas a intervenção individual e menos abrangente como possibilidade de atuação profissional, sendo que a partir deles é possível inferir que o “modelo” de atendimento psicoterápico era um aspecto orientava consideravelmente a atuação do psicólogo.

A partir de suas constatações, de que a atuação do psicólogo era restrita em atividades de psicoterapia realizada em clínicas e consultórios de Psicologia, Mello (1975) afirma que uma atuação abrangente de profissionais psicólogos exige uma formação que capacite tais profissionais a identificar possibilidades de atuação perante necessidades da população. Apesar de indicar que a alteração na formação do psicólogo não é uma tarefa simples, a autora salienta que é algo de que não se pode furtar, sob pena de que a atuação de profissionais da Psicologia tenha um grau de abrangência limitado. Uma das dificuldades em alterar a formação do psicólogo para ampliar seu campo de atuação, das quais Mello (1975) se refere, é capacitar os alunos a determinar o que é designado de necessidades da população. Os dados de Mello (1975) indicam que o “modelo” de intervenção psicoterápico exercia forte influência sobre o psicólogo e explicita a relevância de produzir conhecimento a respeito de aspectos que possam

orientar a atuação profissional do psicólogo de modo aumentar a probabilidade de que o comportamento do psicólogo fique sob controle de aspectos que auxiliem na identificação de necessidades dos indivíduos com os quais intervém e menos sob controle de realizar as atividades já consolidadas em Psicologia, como a psicoterapia, sem que haja uma fundamentação a respeito da pertinência e relevância deste tipo de intervenção profissional.

Em síntese, o trabalho de Mello (1975) evidenciou que a atuação profissional do psicólogo, na cidade de São Paulo na década de 1970, era pouco diversificada e restrita, com uma atuação de natureza eminentemente clínica, com destaque para a realização de psicoterapia individual em clínicas e consultórios particulares de Psicologia. Na atuação em campos denominados de Escolar e Indústria, também eram exercidas atividades de natureza psicoterápica, o que fazia com que uma parcela reduzida da população tivesse acesso aos serviços psicológicos. A partir dessa caracterização, a autora supõe que a atuação restrita do psicólogo se deva em parte a sua incapacidade de identificar necessidades da população, sendo que ao atuar, os profissionais ficam sob forte influência das atividades predominantemente desenvolvidas em Psicologia, principalmente psicoterapia.

- 1.2. A caracterização da atuação do psicólogo a partir da década de 1980 indica a extensão de serviços psicológicos para uma maior parcela da população apesar de permanecerem predominantes atividades de natureza psicoterápica

Mello (1975) demonstrou a importância de caracterizar a atuação dos profissionais psicólogos para tornar possível o aperfeiçoamento de sua formação, de modo que no final da década de

1980, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), conjuntamente com os Conselhos Regionais (CRPs), publicou uma série de resultados a respeito da caracterização da formação e exercício da Psicologia no Brasil (CFP, 1988). O conjunto dessas pesquisas possibilitou constatar que as características da atuação dos profissionais psicólogos brasileiros não eram distintas daquelas identificadas por Mello (1975) em relação aos psicólogos da cidade de São Paulo na década de 1970.

Um dado relevante da atuação de profissionais da Psicologia durante a década de 1980 é a extensão de seus serviços para uma parcela maior da população. Dimenstein (1998) afirma que a partir dessa década, a categoria de psicólogos foi a que mais ingressou no serviço público. Carvalho (1984) também constata uma tendência para a expansão dos serviços de Psicologia com o que ela denominou de institucionalização, caracterizado pelo oferecimento de serviços psicológicos de uma maneira generalizada para a população por meio de instituições, em detrimento de uma prestação de serviço difusa, típica de profissões liberais. Dimenstein (2001) também constata que as atividades desenvolvidas por psicólogos nos serviços públicos de saúde são de natureza eminentemente psicoterápicas adaptadas para um contexto de intervenção em serviço público, caracterizado por falta de recursos e alta demanda. Sendo assim, mesmo que a atuação de psicólogos permanecesse sendo de natureza eminentemente psicoterápica, houve uma ampliação desses serviços para a população por meio de serviços públicos, principalmente por meio de instituições de saúde.

Bastos (1988) afirma que, apesar de as atividades desenvolvidas por psicólogos ainda sejam as consideradas tradicionais, é possível

observar que a atuação do psicólogo se expande para novos locais de inserção do psicólogo e em certa medida pode ser observada diversificação das atividades e objetivos desses profissionais. De acordo com o autor, até mesmo os rótulos que designam campos de atuação do psicólogo modificaram-se de Clínica para Saúde, de Escolar para Educacional e de Industrial para Organizacional ou do Trabalho. As constatações do autor também indicam que houve extensão na oferta de serviços psicológicos a partir da atuação em novos locais de trabalho.

O crescimento na quantidade de cursos de formação de Psicólogos, marcante durante a década de 1980, também contribuiu para uma expansão de serviços psicológicos. De acordo com Rosas e col. (1988), a quantidade de egressos de cursos de Psicologia aumentou consideravelmente desde a regulamentação da profissão. De acordo com esses autores, no ano de 1982 o curso de Psicologia era o quinto curso superior com a maior quantidade de concluintes no Brasil. Sendo assim, do próprio aumento na quantidade de profissionais formados também decorreu uma extensão dos serviços de Psicologia para a população.

Com relação à formação profissional, foi possível constatar que 47% dos psicólogos brasileiros entrevistados na pesquisa do CFP (1988), consideraram terem tido uma formação satisfatória relacionada a conhecimentos e habilidades acerca de testes psicológicos, 46,8% disseram estar satisfeitos com formação a respeito de técnicas de observação de comportamento, e 44% disseram ter o conhecimento e o domínio de técnicas de entrevista, enquanto que mais de 50% disseram ter adquirido conhecimentos e habilidades insuficientes relativas à fundamentação filosófica, metodológica e científica durante a graduação e que 64,4% consideravam possuir uma formação científica

insatisfatória (Gomide, 1988). Outro dado que a autora apresenta é a satisfação de 48,3% dos entrevistados quanto a sua prática clínica durante a formação. Os dados apresentados por Gomide (1988) foram coerentes com um pesquisa anterior realizada por Carvalho (1984) ao investigar a atuação de psicólogos recém formados. Carvalho (1984) observou que tais os profissionais possuíam dificuldade em identificar fenômenos psicológicos nas situações em que deveriam intervir, mas que eram capazes de identificar teorias, problemas, procedimentos e técnicas psicológicas. Esses dados indicam uma formação em Psicologia que privilegia conhecimentos relacionados a técnicas psicológicas, em detrimento de uma formação científica, assim como a ênfase na graduação para uma atuação no campo Clínico. O próprio conceito de fenômeno psicológico é um aspecto que parece orientar em menor grau a atuação do psicólogo do que outros aspectos como o “modelo” clínico de atuação ou técnicas psicológicas.

Szass (1988) constatou que a atuação do psicólogo brasileiro se concentrava em clínicas e consultórios psicológicos, sendo que para 37,2% dos psicólogos as atividades clínicas consistiam em sua atuação principal, e para 44,7% dos profissionais consistiam em sua atuação secundária, ou seja, se for considerada a atuação principal e secundária, 81,9% dos profissionais exerciam atividades de natureza clínica. Sendo assim, a atuação dos profissionais psicólogos correspondia a sua formação com ênfase no campo clínico, e no domínio de técnicas psicológicas que podem ser utilizadas em situações específicas, como as do contexto de intervenção psicoterápica.

De maneira geral, a atuação do psicólogo a partir da década de 1980 se expandiu principalmente com a inserção desse tipo de

profissional nos serviços públicos. No entanto, apesar da expansão da oferta de serviços psicológicos para uma maior parcela da população, as atividades desenvolvidas pelos profissionais permaneceram sendo eminentemente de natureza psicoterápica. As características da atuação do psicólogo eram coerentes com uma formação com ênfase em técnicas e voltada para atuações psicoterápicas dos futuros profissionais. Dessa forma, as atividades psicoterápicas, assim como as técnicas desenvolvidas para esse tipo de intervenção, ainda pareciam consistir em aspectos preponderantes na determinação dos comportamentos do psicólogo ao atuar profissionalmente.

1.3. A caracterização da atuação do psicólogo no final da década de 1980 e início da década de 1990 indica uma atuação em diversos locais em que não havia serviços psicológicos e indícios de diversificação das atividades realizadas por esses profissionais

Os primeiros trabalhos que evidenciam tendências do desenvolvimento da Psicologia indicam deficiências na formação e limitações na atuação profissional do psicólogo foram publicados em sua maioria durante as décadas de 1970 e 1980 (como por exemplo, Mello, 1975; CFP, 1988). Desde então, várias contribuições foram oferecidas como alternativas para a formação e atuação tradicional dos psicólogos. No entanto, trabalhos posteriores continuam constatando uma atuação do psicólogo semelhante a dos trabalhos pioneiros. Yamamoto & Cunha (1998) ao examinarem a atuação de psicólogos da cidade de Natal (RN) no contexto hospitalar, observam que os profissionais exerciam fundamentalmente práticas de intervenção clínica, mais especificamente de psicoterapia breve, e em alguns casos

os profissionais realizavam, de forma secundária, atividades de seleção e treinamento de pessoal. Cabral & Sawaya (2001), ao examinarem a atuação de psicólogos de um município do estado de São Paulo diante de queixas escolares, constatam que esta é orientada pela utilização de técnicas psicométricas e de intervenção segundo um “modelo” psicoterápico de intervenção individual. Da mesma forma, Dimenstein (2001) coletou dados referentes aos psicólogos de unidades de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS) de Natal (RN) e Teresina (PI) e concluiu que as atividades desenvolvidas envolviam atendimento clínico e atividades grupais e educativas. Yamamoto e col. (2003) ao realizarem um levantamento acerca da atuação profissional de psicólogos do estado do Rio Grande do Norte, constatam que 59% dos profissionais realizavam atividades de psicoterapia e que 35,9% dos profissionais exerciam a atividade psicoterápica em clínicas de Psicologia. Gondim e cols. (2010) em trabalho que dá continuidade a caracterização do psicólogo brasileiro constata que 53,9% dos profissionais atuavam no campo denominado Clínica. Os resultados obtidos por Yamamoto & Cunha (1998), Cabral & Sawaya (2001), Dimenstein (2001), Yamamoto e col. (2003) e Gondim e cols. (2010) são indícios da atuação restrita de psicólogos a atividades clínicas ou de seleção e treinamento mesmo sendo observados quatro décadas após os trabalhos pioneiros acerca da atuação do psicólogo brasileiro.

Mesmo tendo sido verificada uma atuação tradicional e restrita do psicólogo (Yamamoto & Cunha, 1998; Cabral & Sawaya, 2001; Dimenstein, 2001; Yamamoto e col., 2003; Gondim e cols., 2010), algumas pesquisas evidenciaram uma tendência para o surgimento do que foi denominado de “práticas emergentes”. O Conselho Federal de

Psicologia, dando continuidade ao seu programa de pesquisas a respeito da formação e atuação do psicólogo, publicou duas obras a respeito de práticas emergentes na Psicologia e suas implicações para a formação do psicólogo (CFP, 1994, 2005). Bastos & Achcar (1994) identificam algumas características da atuação dos psicólogos que configuram práticas emergentes, tais como: (1) concepção de fenômeno psicológico que considera a influência de aspectos sócio-culturais, o que possibilita que a atuação do psicólogo não tenha como objetivo a intervenção em um indivíduo que possui um problema que deve ser resolvido, possibilitando ao psicólogo intervir considerando o contexto em que o sujeito está inserido; (2) reconhecimento da importância do conhecimento de outras áreas de conhecimento, que não a Psicologia, possibilitando a atuação em equipes multiprofissionais e utilização de recursos e instrumentos que extrapolam o campo da Psicologia; (3) intervenção com o objetivo preventivo em contraposição a objetivos remediativos também são características de práticas emergentes; (4) intervenções que não se restringem a aplicação de instrumentos e técnicas (nível operacional) sendo que a intervenção passa a ocorrer em um nível estratégico por meio de assessoria, consultoria e ocupação de cargos de chefia; (5) intervenção em camadas mais diversificadas da população, e não apenas a classe média e alta; (6) preocupação com a produção de conhecimento e tecnologia e não apenas com a utilização de recursos já existentes; e (7) atuação no âmbito de problemas sociais e não apenas individuais.

Tendo sido enumeradas algumas características de práticas emergentes identificadas por Bastos & Achcar (1994), algumas perguntas parecem ser pertinentes: em que medida o surgimento de

práticas emergentes corresponde a uma atuação mais ampla e significativa do psicólogo para a sociedade? O surgimento de práticas emergentes estaria relacionado a outros aspectos que orientam a atuação do psicólogo que não o “modelo” psicoterápico de atuação? Que aspectos seriam esses? Tais aspectos são relevantes para orientar a atuação profissional do psicólogo? De que forma a atuação do psicólogo que não se restringe a utilização de técnicas e instrumentos (nível operacional) e intervém em um nível denominado estratégico, ocupando cargos de maior influência em organizações implica em ampliação no seu campo de atuação? O fato de profissionais psicólogos ocuparem cargos mais influentes em organizações corresponde a uma ampliação de seu campo de atuação profissional ou uma ampliação no “espaço ocupado” e poder exercido por esses profissionais, ou seja, ampliação e diversificação dos contextos em que o psicólogo atua e aumento no grau de controle sobre outros profissionais? A utilização de recursos e instrumentos de outras áreas corresponde a uma ampliação no campo de atuação do psicólogo ou apenas revela a falta de clareza a respeito do fenômeno psicológico, de como observá-lo e como se referir a ele de forma apropriada e sem depender de analogias com fenômenos de outras áreas? Uma intervenção mais abrangente no sentido de atuação em segmentos diversos da população significa que a intervenção está sendo realizada para aqueles que mais necessitam dela e da forma mais adequada? É provável que algumas das características de práticas emergentes identificadas por Bastos & Aschcar (1994) representem uma atuação do psicólogo mais relevante para a população como um todo. No entanto, as próprias práticas emergentes ou a exigência de atuar de maneira nova, original ou em situações diversificadas não parecem

critérios relevantes para orientar a atuação do psicólogo no sentido de torná-la útil ou necessária para a população, que, de acordo com Mello (1975) e Carvalho (1984; 1988), precisaria corresponder a uma atuação de fato ampla e significativa.

Práticas emergentes, referidas em CFP (1988; 2005), parecem ser assim denominadas devido a algumas características das atividades realizadas por psicólogos: como o local em que as atividades são realizadas (exemplo da Psicologia Hospitalar), o tipo de indivíduos com os quais se realizam as atividades (exemplo de práticas psicossociais com mulheres, meninos de rua e terceira idade) ou o fenômeno para o qual não havia intervenção por parte de psicólogos (exemplo da Psicologia do Lazer, Psicologia da Religião, Psicologia Jurídica e Psicologia do Turismo). São consideradas práticas emergentes até mesmo atividades tradicionais do psicólogo, como atividades típicas de uma intervenção psicoterápica, sendo o “*coaching*” um exemplo de prática considerada emergente, mas que consiste em uma intervenção análoga a uma intervenção psicoterápica, no entanto, ocorre com executivos de organizações com o objetivo de modificar comportamentos profissionais. Sendo assim, na denominação de práticas emergentes, há ênfase nas características das atividades realizadas pelos psicólogos, como um novo local de trabalho, novos sujeitos com os quais se intervêm e novos fenômenos a serem objeto de intervenção. Seriam esses critérios relevantes para orientar a atuação do psicólogo? Como ilustração desse ponto de vista, um psicólogo pode realizar uma intervenção com mulheres, meninos de rua e pessoas da terceira idade com atividades de psicodiagnóstico e função de ajustamento social dessa

parcela da população, o que não necessariamente corresponde às necessidades desses indivíduos.

Um exame das práticas emergentes também é importante devido a suas implicações para a formação de psicólogos. Witter e col. (2005) afirmam que há uma tendência na reformulação dos cursos de graduação em Psicologia de incorporar os novos campos de trabalho, sendo até esse momento referidos como práticas emergentes. De acordo com os autores, esse tipo de alteração no currículo dos cursos de formação em Psicologia prepara os futuros profissionais para atuarem nos novos campos de atuação, sem que haja uma formação para criar novos campos de atuação. Sendo assim, o profissional é formado para atuar em situações específicas com recursos e instrumentos específicos, sem, no entanto, estar capacitado a identificar necessidades da população independentemente dos contextos em que atua. O próprio significado de “necessidades sociais” parece ser um problema a ser equacionado, de modo a evitar que tal expressão se torne mero adorno conceitual, sem um impacto efetivo na forma de atuar dos futuros profissionais.

Outro aspecto da tendência para uma formação que capacite os futuros profissionais a atuarem em novos campos de trabalho ou práticas emergentes, indicado por Witter e col. (2005), que pode ser examinado, é a inviabilidade de incorporar a crescente quantidade de novos campos de trabalho a disciplinas de um currículo para cursos de graduação em Psicologia. Isso tornaria a formação inviável devido ao tempo necessário para capacitar os profissionais a atuarem especificamente em cada um dos campos de trabalho. Dessa forma, evidencia-se novamente a importância de uma formação que capacite os futuros profissionais a

orientarem sua atuação profissional para a identificação de necessidades da população, orientados por fenômenos psicológicos, independentemente do contexto em que o profissional irá atuar.

A alteração de currículos para contemplarem práticas emergentes indica uma falta de preparo de dirigentes de instituições responsáveis pela formação de psicólogos, pois essas alterações parecem ser mais uma tendência a “seguir modismos” do que uma decisão baseada nas decorrências para a atuação de futuros profissionais. Botomé & Kubo (2002) ao examinarem o grau de capacidade de dirigentes de instituições de ensino superior, apresentam cinco “tetos” ou limites máximos de compreensão e comportamento de acordo com uma proposição de Carlos Matus (1997), que ilustra tal situação e que podem ser observados na Figura 1.1. Os “tetos” de compreensão variam desde o simples “seguir rotinas, normas e regras” até “propor objetivos e direções de ação”. Esses “tetos” se referem à forma de atuação de um dirigente de uma instituição, sendo possível identificar esses “tetos” de compreensão na forma de atuar de qualquer profissional. Quanto mais alto o “teto” que o profissional consegue atingir maior será a efetividade e o comprometimento social de sua intervenção. Como grau intermediário, é possível observar na figura, o “teto” denominado “utilizar informações e técnicas”. De acordo com Matus (1997) e Botomé & Kubo (2002) esse “teto” corresponde a pessoas capazes de trabalhar com informações e técnicas que não são usuais, o que permite certo grau de inovação, mas desde que isso não resulte em incompatibilidade com o que já é familiar ou conhecido. Ainda de acordo com esses autores, é característico um “deslumbramento” com o novo sem que haja uma avaliação das decorrências sociais. É possível

perceber semelhanças entre esse “teto” de compreensão com a incorporação de disciplinas a respeito de práticas emergentes no currículo dos cursos de Psicologia, pois não há uma avaliação das decorrências sociais dessa alteração. Formam-se profissionais capazes de atuar em novos locais, com outros fenômenos ou tipos de pessoas, com técnicas novas, próprias ou “da moda” para cada caso, mas sem que haja uma capacitação dos profissionais a atuarem onde for necessário, mesmo quando não há demandas para isso.

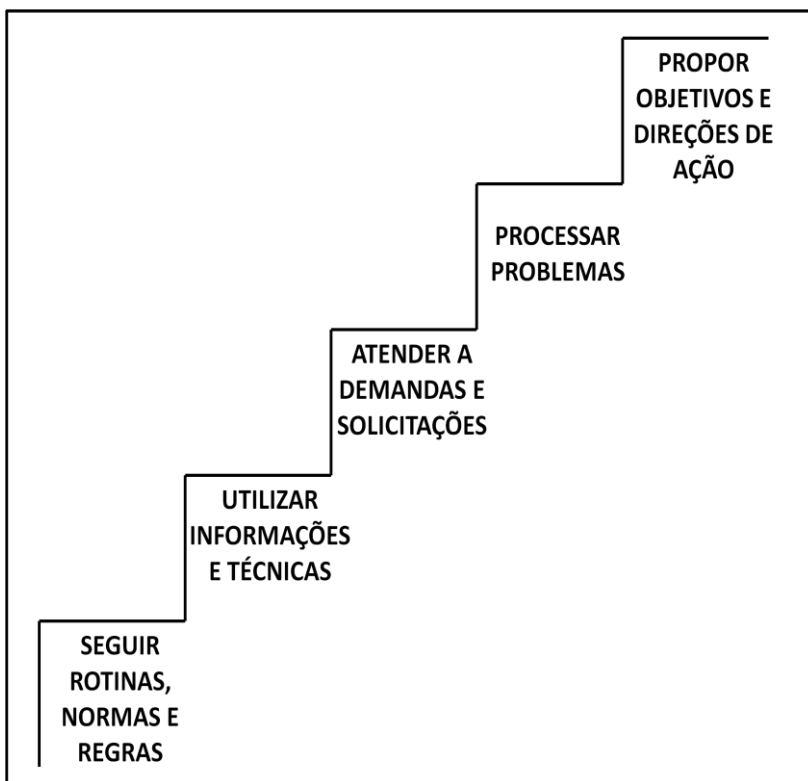


Figura 1.1. Especificação de limites (ou “tetos”) de percepção, compreensão e atuação em função do “capital intelectual” de um profissional ou dirigente de uma instituição. Reproduzido de Botomé & Kubo (2002) a partir de Matus (1997).

Os próprios profissionais formados, e não apenas os dirigentes de instituições de ensino, necessitariam ser capazes de atuar de acordo com os “tetos” de compreensão mais altos como o “processar problemas” e “propor objetivos e direções de ações”. Para alcançar o “teto” de compreensão mais alto denominado “propor objetivos e direções de ação” é indispensável que o profissional seja capaz de “processar problemas” independentemente do local em que intervém, das pessoas com as quais vai intervir ou de técnicas específicas para cada caso. “Processar problemas” parece ser análogo ao que Mello (1975) afirmou ser necessário para ampliar a atuação dos psicólogos, que é caracterizar necessidades da população. Processar problemas, de acordo com a Figura 1, ou caracterizar determinantes das necessidades da população é o que possibilitaria a proposição de objetivos e direções de ação. Sendo assim, para atingir o nível mais alto dos “tetos” de compreensão propostos por Carlos Matus (1997) há a exigência de que o profissional seja capaz de “processar problemas” ou caracterizar as necessidades sociais da situação em que vai intervir, no caso de psicólogos, aquelas relacionadas a fenômenos psicológicos. O cumprimento de tais exigências pode depender, ao menos em parte, de produção de conhecimento que explicita os aspectos que possam orientar a atuação profissional do psicólogo a propor objetivos de intervenção fundamentados na caracterização das necessidades dos indivíduos com os quais intervém e dos determinantes dos processos psicológicos relacionados a elas.

Em síntese, como resultado da sistematização dos estudos que caracterizam a atuação profissional do psicólogo em diferentes períodos é possível perceber certa tendência no desenvolvimento da profissão.

Inicialmente com uma atuação para uma parcela restrita da população a prestação de serviços psicológicos se expande para uma parcela maior da população principalmente por meio de instituições públicas. A expansão continua com a atuação de psicólogos em locais cada vez mais diversificados e não apenas em instituições públicas, mesmo que ao longo do desenvolvimento da profissão as atividades desenvolvidas predominantemente pelos profissionais tenham sido de natureza psicoterápica. Tal sistematização de diferentes períodos possibilita explicitar que a atuação do psicólogo é fortemente influenciada pelo “modelo” de atendimento psicoterápico, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, sendo que posteriormente as características do que tem sido denominado de “práticas emergentes” também tenham exercido certa influência sobre a atuação dos profissionais. Como resultado, o controle que tais aspectos assumem sobre o comportamento do psicólogo ao decidir sua intervenção estão relacionados ao menos em parte, a decorrências como uma atuação restrita de psicólogos, principalmente nas décadas de 1970 e 1980 ou uma intervenção que, mesmo sendo abrangente e diversificada, pode não corresponder as necessidades dos indivíduos com os quais se intervém. A partir da sistematização é possível inferir que tanto o “modelo” tradicional de atendimento psicoterápico, quanto o critério de realizar intervenções novas, com tipos de indivíduos diversificados ou em locais diferentes parecem ainda ser aspectos insuficientemente adequados para orientar a atuação profissional do psicólogo. A partir da indicação das decorrências de uma atuação orientada por esses aspectos, algumas perguntas parecem ser importantes: Que outros aspectos poderiam orientar a atuação do psicólogo? Quais as decorrências da atuação do

psicólogo ser orientada por esses aspectos? Seria mais provável uma intervenção mais abrangente, mais diversificada ou mais significativa?

2. A atuação do psicólogo é comumente orientada por técnicas e procedimentos coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e com o “modelo” médico tradicional de atuação

De maneira geral, a caracterização da atuação profissional do psicólogo indica uma expansão na oferta de serviços psicológicos para grande parte da população. Durante este processo, o “modelo” psicoterápico de atuação consistiu em um aspecto de considerável influência sobre as decisões do profissional acerca de sua atuação profissional. No entanto, há outro aspecto que parece exercer forte influência sobre a atuação do psicólogo: a utilização de técnicas e procedimentos coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e que de maneira geral são coerentes com o “modelo” médico de atuação. Sendo assim, considerando que a avaliação inicial realizada pelo profissional influencia em toda a intervenção realizada, é útil um exame dos procedimentos usualmente utilizados pelo psicólogo para orientar sua atuação profissional.

Há dados na literatura acerca da utilização de testes psicológicos que indicam que esse é um procedimento comum durante a atuação profissional de psicólogos. Souza (2005) ao examinar prontuários de crianças e adolescentes encaminhados para Serviços-Escola de Psicologia da cidade de São Paulo constata que testes psicológicos são os recursos predominantemente utilizados para o psicodiagnóstico infantil. Cabral e Sawaya (2001) ao caracterizarem a atuação e concepção de psicólogos de serviços públicos de saúde de

Ribeirão Preto (SP) ao intervirem a partir de queixas escolares constataam que 94% dos psicólogos entrevistados utilizam testes psicológicos como forma de avaliação. A partir dos dados indicados por essas autoras é possível perceber que a utilização de testes psicológicos como forma de caracterizar o “problema” existente para orientar a atuação do psicólogo é um recurso usualmente utilizado, ao menos em relação à população de crianças e adolescentes atendidas pelos serviços referidos nos estudos.

Há ainda, autores que identificam a utilização de testes psicológicos em relação a outros tipos de demandas que não se referem exclusivamente a queixas escolares e nem ao atendimento de crianças e adolescentes. Herzberg & Mattar (2008) realizam um levantamento das técnicas de exame psicológico utilizadas por integrantes do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e constataam que 87% dos psicólogos utilizam testes psicológicos. Além de indicar a utilização de testes psicológicos para o atendimento de um público e de demandas mais abrangentes, os dados destacam a proporção de utilização de testes psicológicos pelos profissionais que realizam psicoterapia na instituição citada.

Godoy e Noronha (2005) encontram dados relativos à utilização de testes psicológicos por estudantes do último ano do curso de Psicologia e profissionais do interior de São Paulo ao realizarem processos seletivos. Os autores constataam que 80% dos 15 profissionais e 87% dos 15 estudantes de Psicologia investigados nos estudos, utilizam testes psicológicos para seleção de pessoal em organizações. Os dados indicam que a utilização de testes psicológicos também é um recurso

utilizado pela maioria dos sujeitos participantes do estudo e que atuam nos processos de seleção em organizações.

Há dados a respeito da utilização de testes psicológicos por profissionais que fundamentam sua atuação em uma das diferentes “abordagens” da Psicologia. Oliveira e cols. (2005) ao identificarem os instrumentos psicológicos mais utilizados por psicólogos que se declararam comportamentais ou cognitivo-comportamentais constatam que 25,7% dos 35 profissionais afirmam sempre utilizar testes psicológicos durante sua atuação, enquanto que 51,4% afirmam ocasionalmente utilizar esse tipo de procedimento. Oliveira e cols. (2006) em estudo para avaliar a utilização de instrumentos psicológicos por estudantes e profissionais da “abordagem” cognitivo-comportamental constataram que 20% dos 75 sujeitos afirmaram sempre utilizar testes psicológicos e 37,3% afirmaram utilizar esse recurso ocasionalmente. Um aspecto a ser explicitado dos dados obtidos por Oliveira e cols. (2005) e Oliveira e cols. (2006) é a alta proporção na utilização de instrumentos projetivos, sendo que aproximadamente metade dos sujeitos afirmaram utilizar ao menos um dos instrumentos projetivos listados pelos pesquisadores. Apesar de nos estudos citados haver pouca distinção entre “abordagem” comportamental e “abordagem” cognitivo-comportamental, é possível perceber que a utilização desse procedimento é significativa entre os sujeitos que participaram do estudo e se declararam ser profissionais sob essas denominações.

Há dados que caracterizam a utilização de testes psicológicos sem fazer distinção entre contextos de atuação ou atividade desenvolvida pelo profissional. Noronha (2002) apresenta dados

relativos a um questionário respondido por 214 psicólogos inscritos no Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região e constata que 43% dos psicólogos afirmam utilizar testes durante sua atuação profissional e 39,3% afirmam explicitamente não utilizar esse recurso. Padilha, Noronha e Fagan (2007) concluem que 40% dos 85 psicólogos de uma cidade do interior de Santa Catarina utilizam testes psicológicos durante sua atuação profissional, enquanto que os outros 60% não o utilizam. Apesar da proporção de profissionais que utilizam testes psicológicos ser menor do que as encontradas em estudos que caracterizam a utilização desse procedimento em contextos ou atividades específicas, ainda é possível concluir a ampla utilização desse tipo de procedimento por psicólogos em geral.

Gondim e cols. (2010) ao apresentarem os dados relativos aos psicólogos brasileiros, no âmbito de uma pesquisa de abrangência nacional, constata que em relação às atividades desenvolvidas de acordo com os campos de atuação, a aplicação de testes psicológicos é realizada por 64,2% dos psicólogos na Clínica, 61,2% no campo Organizacional, 55,1% no campo Escolar e por 52,4% de psicólogos que atuam no campo denominado Saúde. Em relação a esse estudo, um aspecto de destaque é a amplitude da pesquisa que possibilita aumentar o grau de generalidade da afirmação de que a utilização de testes psicológicos é frequente em relação aos psicólogos brasileiros como instrumento para caracterizar necessidades de intervenção e orientar a intervenção.

A partir dos estudos citados é possível perceber que a proporção de profissionais que utilizam testes psicológicos é expressiva nos tradicionais campos de atuação do psicólogo: Clínica (Gondim e cols., 2010, Herzberg e Mattar, 2008), Organizacional (Gondim e cols., 2010,

Godoy e Noronha, 2005) e Escolar (Gondim e cols., 2010, Cabral e Sawaya, 2001; Souza, 2005), assim como por psicólogos em geral, sem distinção de contexto de atuação ou atividade desenvolvida (Gondim e cols., 2010, Noronha, 2002; Padilha, Noronha e Fagan, 2007). Apesar de a proporção acerca da utilização de testes psicológicos variar se comparados estudos distintos (o que pode indicar a influência de variáveis como o campo no qual o profissional atua, o tipo e qualidade da formação recebida pelos profissionais etc.) ainda é possível concluir que uma parcela expressiva dos profissionais utilizam testes psicológicos como procedimento para orientar sua atuação profissional a partir da caracterização de necessidades de intervenção a partir de tais recursos.

2.1 Características de técnicas e procedimentos coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e com o “modelo” médico e suas implicações para a atuação do psicólogo

Considerando que testes psicológicos constituem procedimentos utilizados comumente por psicólogos é pertinente explicitar as características desse tipo de procedimento, as concepções que os fundamentam e as decorrências advindas de sua utilização. Souza (2005) destaca que uma das características dos testes psicológicos é a ênfase dada a características do indivíduo, sem considerar os determinantes sociais e históricos relacionados à queixa ou problema. Essa característica é coerente com as observações da autora de que é comum crianças encaminhadas por escolas devido a problemas de aprendizagem sejam consideradas como portadoras de um problema emocional. Além da ênfase no indivíduo, de acordo com a autora, os testes psicológicos

supõem a existência de entidades internas (como exemplo, personalidade ou inteligência) que explicam o comportamento apresentado pelos indivíduos. Outra característica é que os comportamentos apresentados por um indivíduo em situação de teste são considerados apenas indícios da existência de um fenômeno psicológico concebido como uma entidade interna ao indivíduo e não o próprio fenômeno a ser examinado.

A partir de algumas das características comuns aos testes psicológicos, explicitadas por Souza (2005), é possível identificar concepções que fundamentam a utilização desse tipo de procedimento com o objetivo de orientar a intervenção a ser realizada pelo profissional. Ulmann & Krasner (1965) ao examinarem o que denominaram de “modelo” médico e “modelo” psicológico no contexto de intervenção psicoterápica, identificam aspectos que caracterizam essas duas distintas concepções que fundamentam a atuação de profissionais da Psicologia. Em relação ao “modelo” médico de atuação os autores destacam algumas de suas características: (1) uma entidade mental ou física é responsável por comportamentos patológicos do indivíduo; (2) tais entidades são inferidas a partir da observação dos próprios comportamentos ou sintomas do indivíduo; (3) ênfase no processo de diagnóstico que consiste em observar as características do indivíduo e agrupá-las em categorias que nomeiam a entidade responsável pela ocorrência da patologia; (4) o tratamento é determinado pela categoria na qual o indivíduo foi incluído e (5) o tratamento consiste na eliminação das entidades responsáveis pelo comportamento patológico e não na alteração dos próprios comportamentos. Uma ressalva em relação às características destacadas

por Ulman & Krasner (1965), é que elas se referem ao modelo médico tradicional, sendo distintas em outros campos da Saúde, como por exemplo, na Saúde Pública. Além disso, o que é denominado de “modelo” psicológico se refere especificamente às contribuições da análise experimental do comportamento e não a outras contribuições, “escolas” ou “abordagens” que também são consideradas em sentido amplo como “psicológicas”.

Comparando as características dos testes psicológicos destacadas por Souza (2005) e do “modelo” médico destacadas por Ulmann & Krasner (1965) é possível perceber que os testes psicológicos são coerentes com concepções do “modelo” médico tradicional. Ao utilizarem testes psicológicos, aumenta a probabilidade de que os profissionais assumam a existência de entidades internas que são responsáveis pelo comportamento do indivíduo e que são inferidas e mensuradas a partir da observação dos comportamentos apresentados ou relatados por ele em uma situação de teste. A classificação do indivíduo em categorias também é uma característica dos testes, sendo que a esse respeito Pasquali (2001) citado por Freitas e Noronha (2005) afirma que os testes psicológicos são utilizados no psicodiagnóstico para classificar e descrever o comportamento do indivíduo com o objetivo de enquadrá-lo em categorias, permitindo ao profissional tirar conclusões como o tipo de intervenção a ser realizada.

O “modelo” psicológico é descrito por Ulmann & Krasner (1965) como uma alternativa ao “modelo” médico, sendo que possui algumas características: (1) comportamentos, sejam patológicos ou não, são determinados por variáveis ambientais e não por entidades patológicas internas; (2) ênfase no processo de caracterizar as condições

ambientais existentes nos processos de desenvolvimento e manutenção de um comportamento e (3) o foco do tratamento é a alteração dos próprios comportamentos considerados patológicos. Uma comparação entre as características dos “modelos” médico e psicológico evidencia que de maneira geral testes psicológicos são coerentes com o “modelo” médico tradicional.

A partir do exame realizado pelos autores dos “modelos” médico e psicológico, é possível perceber que é característica do “modelo” médico a concepção de determinação do comportamento por entidades internas consideradas patológicas e a utilização do diagnóstico, que consiste em observar algumas características do comportamento e categorizá-la de acordo com uma entidade patológica específica, com a função de identificar o tipo de intervenção (pré-estabelecida de acordo com a categoria na qual o organismo é incluído) a ser realizada. Em oposição, o “modelo” psicológico concebe a determinação do comportamento, não por entidades internas patológicas, mas por diferentes aspectos do meio que o determinam de forma probabilística e não absoluta. Nesta concepção, o procedimento de diagnóstico é substituído pelo procedimento de caracterização das condições de desenvolvimento e manutenção que alteram a probabilidade daquilo que o indivíduo faz e possui a função de aumentar a visibilidade acerca do que ocorre com o indivíduo de forma a possibilitar que o profissional proponha a intervenção que seja mais adequada às características identificadas nessas condições.

“Modelos” de atuação com concepções tão distintas, ao serem utilizados para fundamentar e orientar a atuação do psicólogo têm decorrências também distintas para a atuação desses profissionais e para

a sociedade na qual atuam. Uma das decorrências se refere à percepção limitada dos profissionais acerca de fenômenos psicológicos passíveis de intervenção. Ao atuar de forma coerente com o “modelo” médico, o psicólogo atua em geral apenas em relação a comportamentos considerados patológicos, o que influencia em uma percepção limitada de seu campo de atuação profissional. Silva e Botomé (1986) constataam que de uma amostra de 20 estudantes de Psicologia, tanto do primeiro quanto do último ano de um curso de graduação, todos os sujeitos tendem a identificar como possíveis locais de atuação do psicólogo aqueles locais destinados a pessoas que são consideradas um “problema” pela sociedade, o que pode indicar uma percepção de que a atuação do psicólogo, de maneira geral, consiste em tratar patologias.

Outra decorrência, que pode ser considerada quase como consequência de uma percepção limitada de fenômenos psicológicos, é a restrição de contextos em que o psicólogo atua. O “modelo” médico como orientador da atuação de profissionais aumenta a probabilidade de atuação em contextos que lidam usualmente com a existência de patologias e com indivíduos que são considerados doentes, deficientes ou incapazes. De acordo com Silva e Botomé (1986) dos locais indicados por estudantes de Psicologia para a intervenção do psicólogo 67% fazem referência ao tratamento de doenças ou de pessoas em condições sociais precárias. Se os dados obtidos por Silva e Botomé (1986) forem indicação de que o mesmo ocorre em outros cursos de Psicologia e no tempo presente, como resultado, uma parcela significativa da população, que apesar de não ser considerada doente, mas que provavelmente possui necessidades de intervenção psicológica tem seu acesso dificultado aos serviços desse tipo de profissional.

Como decorrência da atuação profissional do psicólogo de acordo com o “modelo” médico é possível identificar ainda a restrição no âmbito da atuação realizada por esses profissionais. Um exame desse tipo de decorrência análoga ao que ocorre com a Psicologia foi realizado por Rebelatto e Botomé (1999) em relação à Fisioterapia no Brasil. De acordo com os autores, a atuação de fisioterapeutas não necessariamente se restringe a patologias do movimento podendo incluir intervenções que alterem determinantes das patologias antes mesmo que ocorram, que mantenham ou que promovam tipos de movimentos mais adequados para as pessoas. A mesma ênfase na atuação sobre problemas ou “patologias” do comportamento parece ocorrer na atuação de profissionais da Psicologia que se fundamentam no “modelo” médico tradicional, pois o âmbito de atuação de um profissional que intervém de acordo com esse “modelo” muito provavelmente se refere a uma instância em que o problema ou patologia já é existente, o que limita sua intervenção a um âmbito de atenuação de sofrimento, remediativo ou curativo, sem considerar âmbitos de atuação mais significativos como prevenção ou promoção de comportamentos que diminuam a probabilidade de que problemas ou patologias surjam, conforme indicado por Rebelatto e Botomé (1999).

Apesar das decorrências potencialmente nocivas de uma atuação de psicólogos que se restrinja ao “modelo” médico, é possível perceber práticas típicas em Psicologia que se coadunam com tal “modelo”. A importância histórica dada a procedimentos de diagnóstico em Psicologia pode ser observada a partir da consolidação de um subcampo de atuação profissional denominado de psicodiagnóstico que se caracteriza pela categorização de indivíduos de acordo com entidades

patológicas, exatamente como ocorre no “modelo” médico. Gondim e cols. (2010) ao caracterizarem a atuação do psicólogo brasileiro contatam que 83% dos profissionais que atuam no campo denominado de Clínica realizam psicodiagnóstico, assim como 66,1% dos profissionais que atuam no campo denominado Saúde e 47,7% no campo Escolar. Outra prática, denominada avaliação psicológica, supera em parte o “modelo” médico por não se restringir apenas a entidades patológicas, considerando também fenômenos denominados tradicionalmente como sendo psicológicos, por exemplo, atenção, memória, percepção, satisfação entre outros. No entanto, a denominação “avaliação psicológica” em detrimento de “psicodiagnóstico” parece consistir em eufemismo que torna menos evidente as decorrências nocivas de uma atuação coerente com o “modelo” médico, pois em geral, a avaliação psicológica se fundamenta em uma concepção de fenômeno psicológico como uma entidade interna e relativamente independente de condições ambientais. Sendo assim, tanto o psicodiagnóstico quanto a avaliação psicológica tendem a ser coerentes com o “modelo” médico, pois conforme Ullmann & Krasner (1965) para serem coerentes com o “modelo” psicológico deveriam dar menos ênfase à descrição e mensuração de entidades internas para enfatizar a caracterização das situações nas quais os indivíduos vivem e as atividades por eles apresentadas.

Em síntese, mesmo que de forma pouco perceptível, as concepções dos “modelos” médico e psicológico fundamentam e orientam a atuação dos profissionais da Psicologia. O “modelo” médico enfatiza o diagnóstico de patologias e a atuação de psicólogos de acordo com esse “modelo” se limita a fenômenos considerados patológicos ou

tradicionalmente considerados como “psicológicos”, em contextos que atendem essencialmente pessoas consideradas doentes e sua intervenção se limita a um âmbito restrito (de atenuação de sofrimento, remediativo ou curativo). O psicodiagnóstico e a avaliação psicológica tradicional parecem ser exemplos de atuação de acordo com o “modelo” médico. O “modelo” psicológico enfatiza a caracterização das interações entre atividades dos indivíduos e aspectos do ambiente na situação na qual os indivíduos que sofrem a intervenção vivem ou atuam, não se restringindo a intervenção em patologias ou problemas já instalados, mas sim nos determinantes dos problemas ou patologias, mesmo antes que esses problemas ou patologias ocorram ou das pessoas que compõem a situação de intervenção percebam ou se queixem das condições aversivas da sua existência. Enquanto que a intervenção no “modelo” médico tende a ser pré-definida e limitada, a intervenção no “modelo” psicológico tende a ser adequada a cada situação (ou classe de situações). Sendo assim, é necessário avaliar as decorrências de uma atuação orientada por procedimentos coerentes com o “modelo” médico ou psicológico, pois a atuação de acordo com o “modelo” psicológico parece aumentar a probabilidade de que os profissionais da Psicologia atuem de forma mais eficiente e significativa para a população em oposição a uma atuação de acordo com o “modelo” médico.

Em relação a procedimentos distintos do uso de testes psicológicos, Souza (2005) faz algumas considerações a respeito de entrevistas psicológicas. De acordo com a autora, o exame de prontuários de três clínicas-escola de Psicologia da região de São Paulo possibilitou observar que as entrevistas enfatizavam eventos do passado do indivíduo, tais como: parto, nascimento, doenças, processo de

desenvolvimento e acontecimentos traumáticos, entre outros. A autora identifica ainda características como a utilização de palavras genéricas, redação pouco descritiva e pouca clareza em relação às informações que se referem ao que está ocorrendo com o indivíduo. A partir de suas constatações a autora conclui que em grande parte as entrevistas são realizadas de acordo com o senso comum. Silva e cols. (2004) também realizam um exame da utilização de entrevistas no contexto escolar e apesar de as autoras fazerem indicações quanto à estrutura geral da entrevista, indicação de pessoas a serem entrevistadas e determinadas situações a serem caracterizadas, tais aspectos parecem ser orientados mais pelo contexto de atuação do profissional, no caso a escola, do que por aspectos que delimitam fenômenos psicológicos. Sendo assim, os autores explicitam a pouca clareza ou ausência de critérios que possam nortear a atuação do psicólogo durante a realização desse tipo de procedimento.

De maneira geral, o aspecto nuclear do exame realizado se refere à indicação de que a atuação do psicólogo é comumente orientada por procedimentos que, em geral, possuem características e concepções de fenômeno psicológico coerentes com o “modelo” médico. Apesar de terem sido identificadas apenas as características de procedimentos como testes e entrevistas psicológicas, o exame realizado pode ser estendido para qualquer instrumento ou procedimento utilizado por psicólogos, como por exemplo, inventários de personalidade, escalas psicométricas de atitude e dinâmicas de grupo, que se fundamentem em concepções de fenômeno psicológico como entidades internas e causadoras de patologias. Os procedimentos em si não são tão importantes quanto as características e concepções de fenômeno

psicológico na qual se fundamentam. As decorrências da utilização de tais concepções e conceitos, como percepção restrita de fenômenos passíveis de intervenção e de possíveis âmbitos de atuação levam a questionar se eles são aspectos adequados para orientar a atuação profissional do psicólogo, em relação a fenômenos e processos psicológicos e suas características definidoras.

2.2 Os procedimentos coerentes com o “modelo” médico utilizam o processo de categorizar como “explicação” para a ocorrência de comportamentos

A ênfase no exame realizado até o momento esteve nos procedimentos comumente utilizados por psicólogos para orientar sua atuação profissional, como por exemplo, testes, escalas, inventários ou entrevistas psicológicas que parecem ser os procedimentos mais utilizados pelos profissionais como ponto de partida de sua intervenção profissional. Parece ser relevante examinar também os processos envolvidos durante a utilização desses procedimentos e com isso explicitar que eles enfatizam o processo de categorização como “explicação” dos comportamentos apresentados pelos indivíduos.

De acordo com Houaiss e col. (2009) categorizar significa dispor em categorias, ordenar, classificar. Tal processo, segundo Staats e Staats (1973) é fundamental em Ciência, pois os estágios iniciais de uma área de conhecimento iniciam com a observação, descrição e classificação dos eventos naturais em categorias de acordo com semelhanças e diferenças dos eventos observados. Como decorrência do processo de categorização, os autores afirmam que a classificação de eventos em categorias aumenta a visibilidade acerca dos eventos

investigados, pois assim é possível perceber que unidades são constituídas por partes mais simples a partir das quais podem ser categorizadas.

Apesar da importante função que a categorização desempenha em Ciência, Staats e Staats (1973) alertam para uma inadequada utilização de tal processo. De acordo com os autores, é comum que categorias elaboradas a partir da observação e descrição de um evento sejam utilizadas posteriormente como “explicações” para a ocorrência do próprio evento. Como ilustração, os autores exemplificam que alguns comportamentos denominados como inveja, ciúme extremo, teimosia, mania de perseguição e de grandeza podem ser agrupados em uma categoria denominada “paranóia” e que usualmente a categoria paranóia é utilizada para “explicar” os comportamentos que um indivíduo apresenta, levando a uma explicação circular do comportamento tal como: “tal indivíduo é ciumento, teimoso, sente inveja extrema e tem mania de perseguição porque é paranóico e que o indivíduo é paranóico porque é ciumento, teimoso, sente inveja extrema e tem mania de perseguição”.

A explicação de um evento a partir de entidades inferidas a partir da ocorrência do próprio evento a ser explicado é coerente com formas de produzir conhecimento desde Aristóteles. Apesar de significativas transformações nas concepções de ciência, principalmente a partir das contribuições de Galileu, conforme Lewin (1975), algumas concepções aristotélicas ainda subsistem nas práticas de psicólogos contemporâneos. O autor faz um exame da influência das concepções aristotélicas na Psicologia ao comparar as características dos conceitos utilizados na Psicologia contemporânea com as características dos

conceitos do “modelo” de pensamento aristotélico e demonstra que, em alguns aspectos, os conceitos utilizados em Psicologia são coerentes com tal “modelo” de pensamento. Um dos aspectos indicados pelo autor como sendo comuns entre conceitos aristotélicos e conceitos utilizados em Psicologia é a utilização de classificações abstratas que, de acordo com Lewin (1975), consiste em assumir que a classe na qual um evento é incluído explica o próprio evento. Em Psicologia é uma prática relativamente comum que comportamentos sejam explicados a partir da categoria na qual são incluídos. Robinson (2003) também examina essa prática em Psicologia e, para ilustrar esse processo, cita como exemplo a situação em que ações de um indivíduo consideradas agressivas como golpear alguém são explicadas a partir de conceitos como agressividade ou personalidade agressiva quando tais conceitos se referem apenas a uma categoria na qual ações consideradas agressivas podem ser incluídas.

Outro exemplo da ênfase no processo de categorização em Psicologia é o desenvolvimento de escalas psicológicas como um recurso utilizado para avaliar fenômenos psicológicos. De acordo com Pasquali (1998) a elaboração de escalas psicológicas que são utilizadas na elaboração de testes psicológicos de aptidão, inventários de personalidade e escalas psicométricas de atitude fundamentam-se em identificar ações observáveis de um indivíduo que correspondem ao fenômeno psicológico a ser mensurado, de modo que tais procedimentos consistem em observar algumas características do que os indivíduos fazem e agrupá-la em categorias, também muitas vezes consideradas como “causas” dos comportamentos do indivíduo. A título de ilustração, uma escala de agressividade consiste fundamentalmente em mensurar o

quanto um indivíduo relata que se comportaria de forma considerada agressiva como forma de avaliar o quanto ele é agressivo ou “possui” personalidade agressiva.

A ênfase no processo de categorizar parece sofrer influência também do “modelo” médico e em específico das práticas de diagnóstico. Ferreira (2009) define o termo diagnóstico no âmbito da Medicina, como o conhecimento ou determinação de uma doença por meio de seus sintomas ou exames diversos; e no âmbito da Biologia, como descrição caracterizadora em termos precisos de espécie, gênero, família etc. É possível perceber que há diferença entre o uso do termo na Medicina e na Biologia. Na Biologia o termo se refere à caracterização minuciosa e precisa de um ser vivo e na Medicina se refere à determinação de doenças a partir da identificação de sintomas e inclusão de tais sintomas em uma categoria que se refere a uma patologia. Por influência do “modelo” médico, na Psicologia o termo “diagnóstico” se refere à identificação e inclusão de sintomas ou comportamentos que um indivíduo apresenta em categorias que identificam uma patologia, sendo uma prática comum em subcampos como “psicopatologia”, “psicodiagnóstico” e durante a utilização de classificações como as que estão presentes tanto no Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) quanto na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10).

É possível perceber como o “modelo” de categorias como explicação do comportamento exerce uma significativa influência na Psicologia. Conceitos utilizados em Psicologia (como por exemplo, personalidade, psicose, neurose etc) para explicar o comportamento dos indivíduos consistem em categorias definidas a partir dos próprios

comportamentos a serem explicados e os procedimentos de avaliação psicológica baseados em escalas consistem em mensurar a ocorrência ou relato de ocorrência de comportamentos de um sujeito em relação a uma categoria que constitui o fenômeno psicológico a ser avaliado. Realizar psicodiagnóstico também é uma prática que se fundamenta na categorização dos comportamentos dos indivíduos com o objetivo de identificar uma patologia. De maneira geral, os procedimentos utilizados em avaliações psicológicas enfatizam o processo de categorizar, típico do “modelo” médico, e o utilizam como “explicações” para os comportamentos dos indivíduos.

Considerando as decorrências da utilização dos procedimentos coerentes com o “modelo” médico, como a ênfase em identificar “patologias” e de considerá-las como sendo “causadas” por entidades internas, ou por qualquer categoria utilizada como “explicação”, tais perguntas parecem adquirir relevância: Que aspectos poderiam orientar a atuação do psicólogo para aumentar a probabilidade de uma intervenção mais coerente com o “modelo” psicológico do que com o “modelo” médico? Que aspectos possibilitariam uma atuação mais orientada pela caracterização das relações que um indivíduo estabelece com seu meio e não tanto na categorização das atividades apresentadas pelo indivíduo? As concepções de fenômeno psicológico derivadas do “modelo” psicológico são suficientes como aspectos orientadores da atuação do psicólogo? Quais as contribuições da Análise do Comportamento para a investigação e intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos? De que maneira os próprios conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento, que tem sido utilizados como recursos para descrever as interações dos organismos

com o ambiente por meio de suas atividades, poderiam orientar a atuação do psicólogo? Examinar o desenvolvimento das concepções relativas ao que se entende por fenômeno psicológico é uma condição para avaliar essas questões.

3. Explicitação do desenvolvimento do conhecimento relacionado ao fenômeno psicológico produzido pela Análise do Comportamento como condição para avaliar possibilidades de uma tecnologia de intervenção com base nos conceitos de comportamento e contingência de reforçamento

A atuação profissional do psicólogo é fortemente orientada pelo “modelo” psicoterápico de intervenção e por técnicas e procedimentos usualmente coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e com o “modelo” médico. Como resultado, há uma alta probabilidade de que o profissional seja influenciado por esses aspectos e intervenha sobre fenômenos considerados “patológicos” e em um âmbito de atuação geralmente remediativo, curativo ou corretivo. A falta de clareza ou pouca precisão a respeito do que constitui ou define o fenômeno objeto de intervenção do psicológico e concepções de fenômeno psicológico baseadas em entidades internas ou entidades patológicas tem sido indicadas como um determinante para a atuação pouco abrangente ou muito restrita dos profissionais (Silva e Botomé, 1986). Sendo assim, explicitar o desenvolvimento do conhecimento relacionado ao fenômeno psicológico pode ser uma condição para avaliar as implicações de uma tecnologia de intervenção orientada por conceitos que descrevam as interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades.

Explicar o comportamento dos organismos talvez seja um dos mais antigos empreendimentos humanos. O início da história desse tipo de investigação é caracterizada principalmente por explicações que enfatizavam a consideração de entidades como causadoras do comportamento. Millenson (1967/1975) localiza como gênese da produção de conhecimento científico acerca do comportamento o sistema explicativo de Aristóteles, em que a natureza, inclusive o comportamento dos indivíduos, era observada e classificada em categorias que se referiam a certas “qualidades” sendo que, posteriormente, essas categorias ou “qualidades” eram utilizadas para explicar as várias atividades dos organismos.

O sistema explicativo de Aristóteles exerceu grande influência sobre os “modelos” explicativos do comportamento que o seguiram. De acordo com Vickery (1980) citado por Aranalde (2009), um dos “modelos” explicativos do comportamento que mais influenciaram os “modelos” explicativos que o sucederam foi exatamente o de Aristóteles. De acordo com Millenson (1967/1975), durante a Idade Média e início da Era Cristã as categorias ou qualidades descritas por Aristóteles foram transformadas conceitualmente em uma entidade que tornou-se fundamental para explicar o comportamento humano: a alma ou espírito. A partir dessa transformação, por um longo período da humanidade, o comportamento dos organismos foi explicado a partir da existência de entidades internas, inicialmente inferidas a partir da observação dos próprios comportamentos dos organismos e que posteriormente eram consideradas causas do comportamento, como por exemplo, a explicação da loucura ou transtornos considerados psiquiátricos a partir de entidades como um desarranjo da mente,

faculdade do espírito ou faculdade mental, como assinala Pessotti (1996).

A ruptura com os tradicionais “modelos” explicativos do comportamento parece ter iniciado com a consideração de que as características do comportamento eram função de características do ambiente no qual os organismos apresentavam certas atividades. De acordo com Millenson (1967/1975) e Pessotti (1976), Descartes propôs que parte das atividades humanas (comportamentos involuntários) e as atividades dos animais eram função de certos aspectos do ambiente, denominados de estímulos. No entanto, apesar de considerar que certas atividades dos organismos eram relacionadas a certos aspectos do ambiente, Descartes manteve a alma ou espírito como entidade que desempenhava uma função significativa na explicação do comportamento dos organismos, principalmente do homem. Com isso, Descartes sistematiza um “modelo” de explicação do comportamento baseado, ainda que parcialmente, em variáveis externas aos organismos, que não recorria unicamente a entidades inferidas a partir da observação do comportamento para explicar o próprio comportamento, conforme ocorria com os “modelos” de explicação do comportamento pelas categorias em que são classificados.

Ainda de acordo com Millenson (1967/1975), a investigação do comportamento a partir de variáveis manipuláveis foi condição para a gênese da Análise do Comportamento, entendida como um tipo de conhecimento acerca das relações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de sua atividade. Quando aspectos do ambiente passam a ser considerados “causa” do comportamento, uma importante mudança ocorreu: as variáveis ambientais das quais o comportamento

era função tornaram-se manipuláveis (o que não ocorria com a mente ou alma, entidades tradicionalmente consideradas como causas do comportamento). A partir desse estágio o comportamento passou a ser investigado com base na observação e manipulação de variáveis das quais o comportamento era função e não apenas a partir da observação e explicação pelas categorias derivadas da própria ocorrência do comportamento. Millenson (1967/1975) destaca ainda, que a própria noção de que os eventos eram causados de forma absoluta foi substituída pela noção de que a ocorrência de um evento tinha sua probabilidade de ocorrência alterada em função de outros eventos.

De acordo com Pessotti (1976), foi com estudos de fisiologia de Pavlov (1849-1936) que o comportamento entendido como relações entre ambiente e organismo passou a ser investigado de forma sistemática. Apesar de Pavlov estar interessado em investigar a relação entre a fisiologia do cérebro e o comportamento dos organismos, suas investigações esclareceram parte das relações que o organismo estabelece com o ambiente por meio de sua atividade (Keller e Schoenfeld, 1950/1971). Sendo assim, mesmo considerando a dificuldade de atribuir originalidade a essas descobertas científicas, como afirma Pessotti (1976), é possível conceder a Pavlov um papel de destaque na gênese da Análise do Comportamento devido a estudos das relações existentes entre atividades do organismo e ambiente utilizando métodos característicos da Ciência.

As investigações de Pavlov se concentraram nas relações entre certas atividades do organismo, denominadas de respostas, e certos aspectos do ambiente que antecederiam essas respostas, denominados de estímulos. De acordo com Millenson (1967/1975), Pavlov ao investigar

as secreções digestivas de cães, observou que o fluxo salivar ocorria não apenas com a introdução de alimento na boca do animal, mas depois de um certo período, também com a aparição do experimentador trazendo o alimento. Pessotti (1976) salienta que devido ao fato dessas secreções não estarem correlacionadas com a estimulação de receptores do organismo por meio do alimento, inicialmente, elas foram denominadas de secreções “psíquicas”. Até por volta de 1900, a explicação desse tipo de comportamento era devida a entidades internas como o psiquismo do animal e não diferia muito dos “modelos” tradicionais de explicação do comportamento. No entanto, Pavlov foi capaz de desenvolver procedimentos para demonstrar como certos aspectos do ambiente (e não entidades internas) que originalmente não eliciavam uma resposta particular passavam a eliciá-la após uma história ou processo de aprendizagem do organismo. De acordo com Pavlov (1923) citado por Keller e Schoenfeld (1950/1971) se um evento que não é capaz de eliciar uma resposta particular for sistematicamente pareado com um estímulo capaz de eliciar essa resposta, o primeiro evento passa a adquirir a capacidade de eliciar a resposta em questão. No exemplo, o alimento era capaz de eliciar o fluxo salivar, o que não ocorria com a aparição do experimentador, no entanto, com o pareamento sucessivo entre a aparição do experimentador e o alimento, a simples aparição do experimentador adquiriu a propriedade de eliciar a resposta salivar do animal. Essa relação estabelecida entre respostas e estímulos foi denominada por Pavlov de reflexo condicional, pois a resposta era eliciada apenas se certa história de aprendizagem tivesse ocorrido.

Como assinala Pessotti (1976) a partir das descobertas iniciais de Pavlov acerca dos reflexos condicionais, teve início um extenso

programa de pesquisas em que diversas variáveis, como por exemplo, magnitude, latência e quantidade de pareamentos, assim como os graus dessas variáveis foram investigados e tiveram sua generalidade ampliada. De maneira geral, com os resultados dos trabalhos de Pavlov foi possível caracterizar dois tipos básicos de relações que um organismo estabelece com seu ambiente: alguns estímulos são capazes de eliciar respostas do organismo sem uma história específica de aprendizagem, os chamados reflexos incondicionais e outros eventos podem adquirir a função de estímulo com a capacidade de eliciar uma resposta específica, os reflexos condicionais, porque dependem de uma história de aprendizagem específica (Keller e Schoenfeld, 1950/1971; Millenson, 1967/1975). A partir da descrição dos reflexos incondicionais e condicionais foi possível explicar de forma objetiva, o que tradicionalmente vinha sendo explicado por meio de conceitos e construtos como “personalidade” ou “mente”. Muito embora, Pavlov continuou a explicar esses processos comportamentais como o resultado de processos cerebrais hipotéticos, ainda que suas descobertas não necessitassem dessa entidade para explicar os fenômenos por ele observados.

Os princípios descobertos por Pavlov pareceram promissores a Watson (1878-1958), um psicólogo norte-americano que percebeu que as proposições de Pavlov poderiam fundamentar uma Psicologia que superasse as doutrinas metafísicas da Idade Média com forte influência da filosofia aristotélica que concebiam a Psicologia como o estudo de entidades internas causadoras do comportamento (Millenson, 1967/1975). De acordo com o autor, Watson publicou em 1913 um trabalho em que definia a Psicologia como o estudo do comportamento e

que os complexos comportamentos dos organismos poderiam ser compreendidos a partir de sua análise em termos de estímulos que eliciam respostas. No entanto, a tentativa de Watson em explicar o comportamento humano a partir da identificação de relações estímulo-resposta mostrou-se infrutífera devido ao fato de ter sido impossível identificar estímulos que eliciassem muitas das respostas ou atividades dos organismos, principalmente aquelas denominadas de atividades “voluntárias” (Keller e Schoenfeld, 1950/1971). Apesar das proposições de Watson terem se mostrado uma generalização indevida dos princípios descobertos por Pavlov, elas contribuíram para consolidar o comportamento entendido como relações entre o ambiente e atividades dos organismos como fenômeno a ser estudado pela Psicologia em detrimento de processos mentais ou entidades hipotéticas causadoras do comportamento, conforme foi sistematizado em seu “manifesto” que explicitou controvérsias e problemas em relação a produção de conhecimento em Psicologia da sua época (Watson, 1913).

De acordo com Pessotti (1976), uma investigação científica dos chamados comportamentos “voluntários” foi realizada de forma pioneira por Thorndike (1874-1949). De acordo com esse autor, os experimentos de Thorndike consistiam em confinar um animal em um compartimento que continha um dispositivo que, se acionado pelo animal, possibilitava a fuga do compartimento e acesso a uma porção de alimento. Para cada fuga era registrado o tempo que o animal levava para escapar do compartimento. Com esses experimentos Thorndike percebeu que inicialmente o animal apresentava diversos comportamentos dentro do compartimento e que eventualmente um deles acionava o dispositivo que dava acesso ao alimento, sendo que nas tentativas subseqüentes em

que o animal era exposto à mesma situação, os comportamentos ineficazes para libertar o animal eram cada vez menos apresentados e o comportamento eficaz ocorria em um intervalo de tempo cada vez menor (Millenson, 1967/1975). A partir das observações de que os resultados ou efeitos de um comportamento modificavam a ocorrência desse tipo de comportamento no futuro, Thorndike postulou a “Lei do efeito” que afirmava que as atividades do organismo seguidas por uma satisfação do animal se tornavam mais prováveis de ocorrer (Pessotti, 1976). No entanto, um aspecto da análise dos comportamentos voluntários realizadas por Thorndike necessita ser examinado. De acordo com Millenson (1967/1975) a explicação do comportamento dada por Thorndike era devida à satisfação ou prazer obtida pelo organismo, o que consiste em manter a explicação do comportamento ainda a partir de entidades internas hipotéticas. Apesar dessas considerações, é possível perceber que Thorndike realizou estudos para investigar um tipo de relação não contemplada nos estudos acerca dos reflexos, que é a relação entre a resposta e suas consequências, e não apenas a relação entre estímulos anteriores a uma resposta e essa resposta, como nos estudos de Pavlov.

As proposições de Pavlov acerca do reflexo, de Watson com a consideração do comportamento como um legítimo objeto de estudo da Psicologia e de Thorndike a respeito da influência das consequências do comportamento sobre a probabilidade de sua ocorrência futura exerceram influência nas descobertas de Skinner a respeito do comportamento (Pessotti, 1976). De acordo com Pessotti, é a partir das contribuições desses autores que Skinner (1904-1990) encontra condições para estudar comportamentos “voluntários”, aqueles que não

eram eliciados por estímulos específicos como ocorria com os reflexos descobertos por Pavlov. Dentre essas condições, Millenson (1967/1975) destaca o desenvolvimento de procedimentos que o possibilitaram investigar como variável dependente, a frequência de um dado tipo de atividade do organismo e acompanhar ao longo do tempo, as alterações nesse tipo de atividade decorrente de mudanças ambientais utilizando delineamentos de sujeito único. De acordo com Keller e Schoenfeld (1950/1971) Skinner propõe dois tipos de condicionamento: o primeiro (chamado de Tipo S) é o condicionamento descoberto por Pavlov, em que um estímulo adquire a função de eliciar uma resposta específica após ser pareado de forma sistemática com um segundo estímulo que já é capaz de eliciar tal resposta. O segundo tipo de condicionamento (chamado de Tipo R) se refere à alteração na probabilidade de ocorrência de uma resposta devido a apresentação de conseqüências que se seguem a ela e não devido a apresentação de estímulos que a eliciam. De acordo com Pessotti (1976), a proposição do condicionamento do tipo R possibilitou a investigação de comportamentos voluntários, denominados então de comportamentos operantes por Skinner, pois são comportamentos que operam no ambiente, modificando-o. Sendo assim, o conceito de comportamento operante ampliou de forma considerável a possibilidade de descrever e compreender as interações do organismo com o mundo por meio de sua atividade, não apenas as interações entre aspectos do ambiente que antecedem a atividade do organismo e essa atividade são considerados, mas também as alterações que tais atividades produzem no ambiente. Além disso, a noção de comportamento operante possibilitou uma explicação do comportamento sem inferência de entidades hipotéticas como estados ou processos

mentais, como ainda ocorria com as explicações de Thorndike e consolidou o comportamento como um objeto de estudo científico, de forma coerente, embora mais complexa, do que as proposições de Watson. Com as descobertas de Skinner o comportamento passa a ser entendido mais explicitamente como relações entre as situações que antecedem a atividade do organismo, as próprias atividades do organismo e as consequências de tais atividades.

Esse percurso histórico sintetizado possibilita avaliar de forma aproximada como as descobertas a respeito do comportamento se desenvolveram até as contribuições de Skinner, cujo marco pode ser considerado sua publicação de 1938, “The Behavior of Organisms”. No entanto, essas descobertas ocorreram em um período de tempo relativamente curto e com contribuições de diversos pesquisadores. Essa situação tornou necessário que tal conhecimento fosse sistematizado de maneira a explicitar suas implicações, principalmente para a Psicologia que poderia utilizar a noção de comportamento para consolidar-se como uma área de conhecimento científica com um fenômeno específico a ser investigado e que é delimitado pelas interações que os organismos estabelecem com o ambiente. É dessa forma que Todorov (2007) faz um exame da Psicologia. Apesar de reconhecer que há diversas definições para seu objeto de estudo, o autor considera que a Psicologia possui como objeto de estudo e de intervenção a interação de organismos íntegros com seu meio. De acordo com o autor, essa definição parece ser compatível com as diversas atividades profissionais exercidas por psicólogos. Botomé & Kienen (2008), afirmam que de maneira geral é com este tipo de fenômeno que lida qualquer “abordagem”, “escola” ou tipos de conhecimento em que é subdividida a Psicologia, sendo que

cada um desses tipos de conhecimento utiliza procedimentos, instrumentos e conceitos diversos para investigar o mesmo fenômeno: a interação de organismos com o ambiente por meio de sua atividade.

Botomé (1980, 2001) é mais específico quando se refere ao tipo de interações do organismo com o meio que constituem o fenômeno psicológico do que aquela apresentada por Todorov (2007). Botomé (1980, 2001) afirma que não é qualquer tipo de interação do organismo com o meio, conforme definido por Todorov (2007). Mais especificamente, o autor conclui que o fenômeno psicológico é constituído pelas interações entre aquilo que o organismo faz e certos aspectos do meio, pois nem toda interação do organismo com o meio caracteriza um fenômeno psicológico. Como ilustração desse ponto de vista, há alguns exemplos, como a interação de troca de calor entre o organismo e o meio que constitui um tipo de fenômeno investigado pela Física; ou a interação (denominada gravidade) entre organismo e qualquer outro objeto que possua massa, o que também constitui um tipo de fenômeno investigado pela Física; ou ainda a interação (denominada oxidação) entre os átomos de oxigênio do meio e os átomos que constituem o organismo, fenômeno investigado pela Química. Sendo assim, é mais preciso afirmar que o fenômeno psicológico é constituído por interações entre o “fazer” do organismo e aspectos do ambiente. Ainda que tal definição seja genérica e não exclua de modo definitivo as múltiplas relações entre a Psicologia e outras áreas de conhecimento, ela faz referência a aspectos nucleares na definição de fenômenos psicológicos. Apesar de tal definição possibilitar certo grau de clareza, há questões que ainda permanecem como objeto de exame por profissionais da área: tais como: o comportamento é a interação ou é

constituído pela interação do organismo com o ambiente? Quais as implicações do conceito de classe de respostas para conceituar comportamento? O que caracteriza o “fazer” dos organismos? Ou até mesmo o que é o “organismo”?

Botomé (1980, 2001) ao sistematizar o conhecimento produzido acerca da noção de comportamento o define como sendo constituído pelas relações que se estabelecem entre aspectos das situações que antecedem o que o organismo faz, características do que o organismo faz e aspectos do ambiente que sucedem o “fazer” do organismo. Dessa forma, é possível perceber semelhanças entre a definição de fenômeno psicológico como interação entre atividades do organismo e ambiente e a noção de comportamento, de maneira que o próprio conceito de comportamento é um recurso utilizado pela Análise Experimental do Comportamento para investigar o fenômeno psicológico, uma vez que conceitua o que é “psicológico” dessa forma. Sendo que a própria conceituação de fenômeno psicológico a partir das contribuições da Análise do Comportamento acarreta implicações e controvérsias múltiplas para a Psicologia como área de conhecimento em relação à definição do fenômeno que é investigado por ela.

Considerando que a Análise Experimental do Comportamento confere inteligibilidade às interações entre o que o organismo faz e o ambiente utilizando o conceito de comportamento, é útil observar uma representação esquemática da noção de comportamento apresentada por Botomé (2001). Na Figura 3.1, são representados os três componentes do comportamento: a situação que antecede ou ocorre junto de uma ação, a ação e a situação posterior à ação. Cada componente do comportamento é constituído por conjuntos de variáveis. A situação que

antecede a ação do organismo é constituída por dois conjuntos de variáveis, representados por A^1 e A^2 ; a ação do organismo é constituída por um conjunto de variável representado por R^1 e a situação que ocorre após a ação do organismo é constituída por dois conjuntos de variáveis, denominados C^1 e C^2 . Estão representadas na figura também, as possíveis relações que podem se estabelecer entre os três componentes do comportamento, representadas por setas.



Figura 3.1. Representação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que o organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que o faz. Adaptado de Botomé (2001).

Na Figura 3.2 está apresentada uma especificação dos aspectos que definem comportamento. Cada um dos conjuntos de variáveis é composto por diferentes variáveis ou aspectos das variáveis, representadas por cada uma das setas que formam uma única representação. Cada uma das setas, por sua vez, é graduada, sendo que cada grau representa os diferentes valores que uma variável pode assumir. As setas que representam as diferentes relações que podem se estabelecer entre os componentes do comportamento estão numeradas. De acordo com Botomé (2001), a seta número um representa a relação que pode se estabelecer quando um aspecto do ambiente altera a

probabilidade de ações de um organismo, facilitando, forçando, favorecendo, dificultando ou impedindo sua ocorrência. A seta número dois representa a relação de uma ação do organismo que altera a probabilidade de que determinadas alterações no ambiente se sigam a sua ocorrência. A seta número três representa uma relação já estabelecida em que a probabilidade de que uma ação resulte em certas consequências é sinalizada por aspectos do ambiente que antecederam ações daquela classe no passado. A seta número quatro representa a relação em que as consequências produzidas por certas ações alteram a probabilidade de ocorrência de tal classe de ações no futuro. A seta número cinco representa uma relação em que certos aspectos do ambiente sinalizam que caso uma ação seja apresentada pelo organismo, elas alteram a probabilidade de que determinadas consequências advirão. Por fim, a seta número seis indica a relação em que certas consequências de uma ação alteram a probabilidade de que a classe de aspectos do ambiente na qual a ação foi apresentada e produziu tais consequências adquira a função de sinalizar que a ocorrência de ações da mesma classe produzirá as consequências também da mesma classe no futuro. Em relação às relações número três, quatro e seis é necessário fazer uma ressalva: Apesar destas setas estarem representadas de modo a supor que eventos que ocorrem em um momento posterior influenciam eventos que ocorreram anteriormente, elas fazem referencia a influência de eventos posteriores sobre a classe de eventos da qual o evento que ocorreu anteriormente faz parte. Por exemplo, a seta número quatro não representa a influência das consequências sobre a ação que já ocorreu, mas sim a influência sobre a classe de ações da qual a ação que já ocorreu faz parte. Um último aspecto de destaque é que cada uma das

setas que representa um tipo de relação que pode se estabelecer entre os componentes do comportamento, também podem variar quanto ao grau de sua força, o que está representado pelas graduações nas setas.

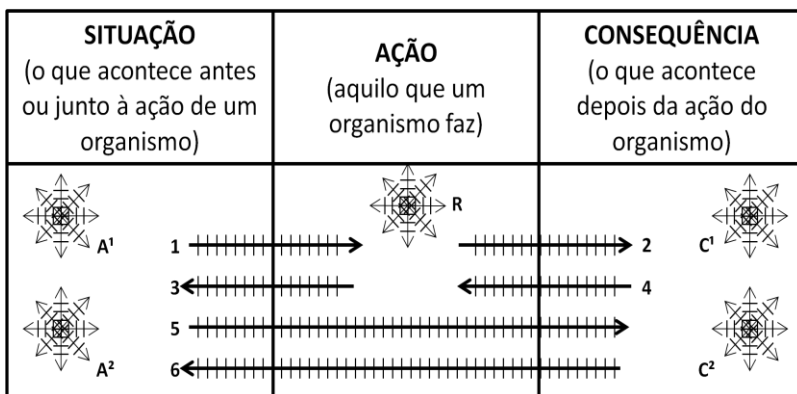


Figura 3.2. Especificação dos três componentes constituintes da definição do comportamento como relação entre o que o organismo faz e o ambiente (anterior e posterior à ação) em que o faz. Adaptado de Botomé (2001).

A figura apresentada por Botomé (2001) constitui uma síntese gráfica do conhecimento produzido acerca do conceito de comportamento em que as interações do organismo com o ambiente se referem às interações entre o que o organismo faz e as situações que antecedem e sucedem o fazer do organismo. A constituição do comportamento como um complexo sistema de interações que se estabelecem entre atividade do organismo e as situações anteriores e posteriores a essa atividade, conforme apresentado pelo autor, possibilita integrar o conhecimento produzido acerca do conceito de comportamento e que enfatizaram ora as interações entre atividades do organismo e os aspectos que a antecedia, conforme as descobertas de Pavlov, e o conhecimento referente às interações entre atividades do

organismo e a situação que se segue a tal atividade, conforme as descobertas de Thorndike e de Skinner. A própria distinção entre comportamento respondente e comportamento operante parece ser desnecessária com o conceito de comportamento sendo definido pelas interações que se estabelecem entre as atividades do organismo com aspectos do ambiente que antecedem e sucedem tal atividade, conforme sistematização apresentada por Botomé (1980, 2001).

É possível refinar ainda mais a noção de comportamento com a utilização de termos mais específicos para referir-se tanto às atividades do organismo quanto às situações que antecedem e sucedem tais atividades. Keller & Schoenfeld (1950/1971) afirmam que nem todos os aspectos do ambiente estão relacionados à atividade ou ações do organismo, apenas aqueles aspectos que estão relacionados com a atividade ou ação do organismo são denominados estímulos, por isso as situações que antecedem e sucedem a ação do organismo, estando relacionados a ela, são mais precisamente denominadas por estímulos antecedentes e consequentes, respectivamente. Da mesma forma, os aspectos da ação relacionados a estímulos são denominados como respostas. Além disso, o termo resposta pode referir-se a atividades do organismo que não são necessariamente ações observáveis. Outra consideração a ser feita, é que tanto estímulos quanto respostas constituem classes, pois um conjunto de estímulos ou respostas que constituem um comportamento com a mesma função, são considerados como eventos da mesma classe (Skinner, 1953/1974). Na Figura 3.3 é possível perceber que a situação que antecede a ação de um organismo é mais precisamente denominada de classe de estímulos antecedentes, assim como a ação é denominada classe de respostas e a situação que

sucedee a ação é denominada classe de estímulos consequentes, sendo que as setas representam as possíveis relações que podem se estabelecer entre esses três componentes do comportamento. A partir dessas considerações a noção de comportamento pode ser apresentada como um complexo sistema de interações que se estabelecem entre classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes, conforme exame realizado por Botomé (1980, 2001).

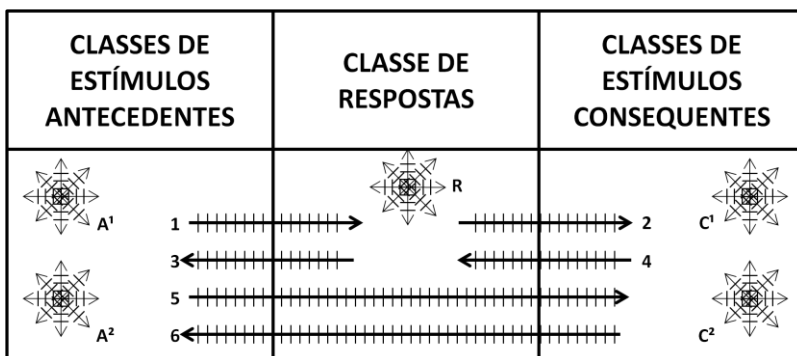


Figura 3.3. Representação gráfica da noção de comportamento com a nomeação de cada um de seus componentes, assim como as possíveis relações que podem se estabelecer entre eles (Adaptado de Botomé, 2001).

Explicitar o desenvolvimento do conhecimento produzido acerca do conceito de comportamento é importante, pois possibilita perceber que comumente a atuação do psicólogo é orientada por concepções de fenômeno psicológico como entidades internas, o que desconsidera parte significativa das descobertas realizadas nas últimas décadas acerca do conceito de comportamento como sendo constituído pelas interações que se estabelecem entre aspectos do ambiente e as atividades dos organismos. A explicitação desse aspecto enfatiza a investigação do comportamento como um fenômeno a ser objeto de

estudo da Psicologia e indica necessidade de avaliação da tecnologia para a intervenção profissional do psicólogo derivada do conceito de comportamento, assim como de conceitos relacionados, como o conceito de contingência de reforçamento.

3.1 Exame do conceito de contingência de reforçamento como forma de avaliar a possibilidade de utilizá-lo como um aspecto a orientar a atuação profissional do psicólogo

Além da noção de comportamento, o conceito de contingência de reforçamento desenvolvido por Skinner ao longo de sua obra é fundamental para investigar as interações dos organismos com o ambiente. Conforme exame de Botomé (1980, 2001) a noção de comportamento possibilita descrever o sistema de relações que se estabelecem entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes. No entanto, seria a noção de comportamento suficiente para descrever o que ocorre com tais relações na medida em que o organismo interage com o meio? O que faz com que uma dada classe de comportamentos ocorra com uma frequência maior ou menor no futuro? Que conceitos podem ser utilizados para se referir as mudanças que ocorrem na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos? Um exame do conceito de contingência de reforçamento pode ser útil para avaliar o quanto esse conceito pode ser instrumental para a atuação profissional do psicólogo.

Skinner (1969/1984) apresenta a definição de contingência de reforçamento como se referindo às inter-relações entre classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes. Outros autores enfatizam a característica de contingências de reforçamento indicada por Skinner (1969/1984), ao se referirem às

inter-relações entre os componentes do comportamento por meio de relações condicionais entre eventos. Souza (2000) ao examinar a evolução do conceito de contingência, afirma que a noção de contingência de reforçamento se refere a relações condicionais entre o organismo e o ambiente. Da mesma forma, Andery & Sérgio (2007) e Todorov (1985, 1991) identificam o conceito de contingência de reforçamento como relações entre a situação na qual a resposta ocorre, a resposta e as conseqüências dessa resposta. De maneira geral, os autores tem indicado que relações condicionais entre os componentes do comportamento é um aspecto crítico na definição do conceito de contingência de reforçamento. No entanto, apesar de relações condicionais entre eventos provavelmente caracterizarem o que se entende por contingência de reforçamento, essa caracterização parece ainda ser parcial e geral.

Há dois aspectos que indicam que a caracterização do conceito de contingência de reforçamento a partir, somente de relações condicionais entre os componentes do comportamento seja parcial. O primeiro aspecto diz respeito à determinação do comportamento, pois considerar apenas o critério de relações condicionais entre eventos como definidor de contingência de reforçamento pode não deixar evidente a natureza multideterminada do comportamento e a possibilidade de sua determinação apenas de forma probabilística. Skinner (1953/1974) afirma que os termos “causa” e “efeito” não são amplamente utilizados em ciência e que a ênfase de uma ciência do comportamento é na descoberta de qualquer variável que altere o comportamento. Ao utilizar a formulação condicional do tipo “se...,então...” para definir contingência de reforçamento é mais provável que as relações do

comportamento sejam consideradas como relações do tipo causa-efeito e o comportamento como um fenômeno determinado de maneira absoluta, o que é incoerente com a natureza multideterminada do comportamento, conforme exame de Skinner (1953/1974). Por exemplo, na afirmação de que “(se) determinadas condições estiverem presentes, (então) tal resposta será apresentada, e (se) tal resposta for apresentada, (então) tal consequência advirá” não se evidencia o caráter probabilístico da relação entre os eventos, o que está em desacordo com o próprio termo contingência, que se refere aquilo que é possível e não aquilo que certamente ocorrerá (Ferreira, 2004). Apesar de alguns autores como Millenson (1967/1975) e Souza (2000) alertarem acerca da necessidade de considerar que as relações condicionais entre os componentes do comportamento são também probabilísticas, esses autores ainda apresentam a caracterização de contingência de reforçamento a partir de relações condicionais do tipo “se..., então...”, sendo que relações desse tipo talvez não sejam adequadas para caracterizar um fenômeno que é determinado de forma probabilística.

Outro aspecto que indica a conceituação parcial do conceito de contingência de reforçamento é a aparente equivalência entre o próprio conceito de contingência de reforçamento e o conceito de comportamento. A definição de contingência de reforçamento como sendo constituída pelas inter-relações condicionais entre os componentes do comportamento, tal como apresentada por (Andery & Sérgio, 2007; de Rose, 1982; Millenson, 1967/1975; Skinner, 1969/1984; Souza, 2000; Todorov, 1985, 1991) parece ser equivalente à definição de comportamento apresentada por Botomé (2001) a partir da sistematização desse conceito. O autor afirma que “o comportamento de

um organismo é uma relação entre o que ele faz (a resposta ou ação) e os ambientes (meios físicos e sociais) antecedente e conseqüente a esse fazer” (p.705). Essa aparente indiferenciação entre as noções de contingência de reforçamento e de comportamento indica a necessidade de identificar outros aspectos que caracterizem com maior precisão o conceito de contingência de reforçamento.

Apesar de as definições em geral do conceito de contingência de reforçamento enfatizarem as relações condicionais entre os três componentes do comportamento haverá outros aspectos que definem esse conceito? A que se refere a palavra reforçamento que acompanha a palavra contingência? De maneira mais difusa há indicações de que o conceito de contingência de reforçamento se refere a alterações na força das relações entre os componentes do comportamento devido à natureza das consequências de uma dada classe de comportamento. Skinner (1969/1984) ao examinar o papel do ambiente na determinação do comportamento e como os estudos a esse respeito culminaram no desenvolvimento do conceito de contingências de reforço, afirma que “Nenhuma descrição do intercâmbio entre organismo e meio ambiente estará completa enquanto não incluir a ação do ambiente sobre o organismo *depois* da emissão da resposta” (p.178) – destaque feito pelo autor. Com essa afirmação, Skinner (1969/1984) parece destacar como nuclear no conceito de contingências de reforçamento a influência que uma dada classe de estímulos consequentes (aspecto do ambiente) possui sobre o comportamento.

Ainda examinando o desenvolvimento do conceito de contingências de reforçamento a partir dos conceitos de “estímulo e resposta”, Skinner (1969/1984) afirma que comportamentos complexos

eram explicados fundamentalmente a partir de cadeias estímulo-resposta, sendo que “as consequências do comportamento foram primeiramente tratadas simplesmente como estímulos eliciando outras respostas” (p.193). Skinner (1969/1984) afirma que de maneira geral “não havia implicação do efeito sobre a probabilidade de ocorrência da resposta” (p.193). A partir do exame que o autor realiza é possível supor que o conceito de contingência de reforçamento foi desenvolvido como forma de explicar a ocorrência de um comportamento devido aos efeitos das consequências passadas sobre sua probabilidade de ocorrência e não a partir de cadeias estímulos-resposta. Novamente, os efeitos que as consequências possuem sobre a probabilidade de ocorrência de um comportamento parece ser um aspecto nuclear na definição do conceito de contingência de reforçamento. No entanto, esta característica definidora do conceito de contingência de reforçamento não é amplamente enfatizada na literatura a respeito desse conceito, sendo que para utilizá-lo como aspecto a orientar a atuação profissional do psicólogo é necessário realizar um exame de tal conceito e explicitar suas características nucleares.

Sendo assim, um exame do conceito de contingência de reforçamento explicita que sua definição parece ser parcial, considerando apenas as relações condicionais entre os componentes do comportamento, sendo que outros aspectos como os efeitos das consequências sobre a probabilidade de ocorrência do comportamento poderiam ser integrados ao conceito de contingência de reforçamento. Algumas questões derivam de tal exame: Poderia o conceito de contingência de reforçamento ser um aspecto orientador da atuação do psicólogo? Como os diferentes aspectos que definem esse conceito

auxiliam na atuação do psicólogo? Como integrar os diferentes aspectos que definem o conceito de contingência de reforçamento? De que forma esse conceito pode auxiliar na caracterização das interações que um organismo estabelece com o ambiente por meio de sua atividade? De que forma a caracterização de tais interações pode orientar a atuação do psicólogo?

4. Análise funcional de comportamentos como um procedimento básico que pode orientar a intervenção do psicólogo

A atuação do psicólogo é comumente orientada por técnicas e procedimentos que se fundamentam principalmente na consideração do fenômeno psicológico como uma entidade interna e que determina os comportamentos dos indivíduos. O “modelo” médico também possui forte influência sobre a atuação do psicólogo de modo a aumentar a probabilidade de que a intervenção do psicólogo seja orientada pela identificação de comportamentos que os indivíduos apresentam e sua categorização de acordo com uma entidade que determina os comportamentos apresentados pelo indivíduo coerentemente com práticas do “modelo” médico, como o diagnóstico de patologias, por exemplo. Concomitantemente a tais práticas, o desenvolvimento do conhecimento acerca do fenômeno psicológico, em específico o conhecimento produzido pela Análise do Comportamento, tem enfatizado o fenômeno psicológico como sendo definido pelas interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de sua atividade. Sendo assim, pode ser útil um exame das características de um procedimento que pode orientar a atuação de psicólogos de maneira a torná-la coerente com essa concepção de fenômeno psicológico.

De acordo com Skinner (1953/1974) a busca de explicações do comportamento dentro do próprio organismo obscurece as variáveis ambientais, sejam elas do ambiente imediato ou de sua história ambiental relacionadas ao comportamento a ser explicado. Segundo Micheletto (2000) um procedimento alternativo à maneira de explicar o comportamento a partir da inferência de entidades internas é o estudo de relações funcionais entre o que o organismo faz e o ambiente em que ocorre esse “fazer”. De maneira geral Skinner (1953/1974) denomina de “análise funcional” a identificação de relação entre variáveis que constituem o comportamento. Considerando a definição de comportamento sistematizada por Botomé (2001) de que o comportamento consiste em um sistema de interações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos conseqüentes, a análise funcional de um comportamento significa identificar as variáveis que compõem cada um dos três tipos de constituintes de uma dada classe de comportamento, o que implica em responder algumas perguntas básicas: Quais as características das classes de estímulos antecedentes? Quais as características da classe de respostas e quais as características das classes de estímulos conseqüentes de uma dada unidade comportamental? Apesar de não haver consenso a respeito do que define ou delimita exatamente uma análise funcional, conforme Neno (2003), como por exemplo, se uma análise funcional incluiria ou não a suposição e até mesmo verificação da influência de cada variável identificada sobre a probabilidade de ocorrência do comportamento, é possível concluir que a análise funcional de comportamentos é um procedimento coerente com a

consideração do fenômeno psicológico como sendo constituído pelas interações entre atividades apresentadas pelo organismo e seu ambiente.

Botomé & Kubo (s/d.a) ao examinarem as relações entre os conceitos de comportamento e contingência de reforçamento apresentam alguns dos aspectos que constituem cada um dos três componentes do comportamento, apresentados na Tabela 4.1. Tais aspectos e as variações que cada aspecto pode apresentar possibilitam conceber melhor o comportamento como um complexo sistema de interações entre seus três componentes cuja força das relações entre os componentes que constituem esse sistema varia ao longo da interação do organismo com o ambiente. Sendo assim, os aspectos apresentados pelos autores podem ser utilizados durante o procedimento de análise funcional para caracterizar as variáveis que compõem cada um dos tipos de constituintes do comportamento de um indivíduo, o que possibilita caracterizar as interações de um dado organismo com seu ambiente, sendo que as características dessas interações podem ser aspectos importantes para orientar a atuação profissional do psicólogo.

No entanto, mesmo que a análise funcional seja uma alternativa às explicações do comportamento a partir de entidades internas, como esse procedimento pode ser utilizado para orientar a atuação profissional do psicólogo? Há alguns estudos que descrevem procedimentos para a formulação de objetivos de intervenção a partir da caracterização das interações que indivíduos estabelecem com o ambiente por meio de sua atividade, o que corresponderia a uma análise funcional de comportamentos. Botomé (1981) relata o desenvolvimento de um Programa de Saúde a ser realizado pela rede de postos de saúde de um município cujos objetivos foram definidos a partir da caracterização de

comportamentos relacionados à saúde da população que eram inadequados ou inexistentes. A partir de tal caracterização, foram definidos os comportamentos relacionados à saúde da população que precisavam existir e por fim, o que os agentes dos postos de saúde precisavam fazer (comportamentos dos funcionários) para que comportamentos relacionados à saúde da população ocorressem. De maneira geral, o procedimento utilizado por Botomé (1981) consistiu em caracterizar a situação com a qual os funcionários dos postos de saúde precisavam lidar (comportamentos relacionado à saúde da população que eram inadequados ou insuficientes), o que a instituição deveria obter como resultado da atuação de seus funcionários (comportamentos relacionados a saúde da população mais adequados) e o que essa instituição precisava realizar para obter tais resultados (comportamentos dos profissionais da instituição). Procedendo dessa forma, foi possível caracterizar as necessidades da população na qual a instituição deveria intervir e o que a instituição deveria fazer para atender tais necessidades.

TABELA 4.1

ASPECTOS CUJA VARIAÇÃO PRECISAM SER CONSIDERADAS
NO EXAME DOS COMPONENTES DE UM DADO
COMPORTAMENTO DE UM ORGANISMO. (REPRODUZIDO DE
BOTOMÉ & KUBO, S/D)

TIPOS DE PROPRIEDADES DAS CLASSES DE ESTÍMULOS CONSTITUINTES DA SITUAÇÃO ANTECEDENTE	PROPRIEDADES DAS CLASSES DE RESPOSTAS	TIPOS DE PROPRIEDADES DAS CLASSES DE ESTÍMULOS CONSTITUINTES DA SITUAÇÃO CONSEQUENTE
<ul style="list-style-type: none"> - Quanto às propriedades: <ul style="list-style-type: none"> - Do ambiente físico - Sociais - Fisiológicas - Biológicas - Quanto à função <ul style="list-style-type: none"> - Facilitadores - Dificultadores <ul style="list-style-type: none"> - Impeditivos - Indicadores - - Provocadores - Elicidores - Quanto à natureza dos estímulos <ul style="list-style-type: none"> - Aversivos - Reforçadoras - Quanto à forma de percepção <ul style="list-style-type: none"> - Sonoros 	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao acesso <ul style="list-style-type: none"> - Públicas - Privadas (encobertas) - Quanto à localização predominante ou relevante <ul style="list-style-type: none"> - Motoras - Verbais - Fisiológicas - - hormonais - - musculares - - neurológica s - - bioquímica s - Quanto à frequência - Quando à forma - Quanto à força ou 	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto às propriedades <ul style="list-style-type: none"> - Do ambiente físico - Sociais - Fisiológicas - Biológicas - Quanto à temporalidade <ul style="list-style-type: none"> - Imediatas - A médio prazo - A longo prazo - Quanto à relação de determinação com a resposta <ul style="list-style-type: none"> - Consequentes - Decorrentes - Subsequentes - - Concomitantes - Quanto ao grau de condicionamento <ul style="list-style-type: none"> - Já

<ul style="list-style-type: none"> - Visuais - Gustativos - Táteis - Olfativos - Proprioceptivos <p>- Quanto à complexidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simples - Compostos - Relacionais <p>- Quanto à intensidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraco - Forte - Muitos - Poucos - Evidente - Pouco evidente <p>(...)</p>	<p>intensidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto à duração - Quanto à latência <p>(...)</p>	<p>condicionadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não condicionadas - Incondicionadas <p>- Quanto à natureza do próprio estímulo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aversivos - Reforçadoras <p>- Quando à complexidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simples - Compostos - Relacionais <p>- Quanto à intensidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraco - Forte - Muitos - Poucos - Perceptível - Pouco perceptível <p>(...)</p>
---	---	--

Melchiori (1987) também descreve um procedimento semelhante para derivar comportamentos profissionais e institucionais para o atendimento de pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município. Assim como Botomé (1981), a autora caracteriza a situação relacionada a pessoas com “deficiência” com as quais os profissionais

precisam lidar, as alterações que tais profissional precisam obter em relação a essa situação e as ações a serem apresentadas por tais profissionais ao intervir com essa parcela da população. Sendo assim, a partir da caracterização de aspectos referentes ao comportamento dos indivíduos que constituem a situação de intervenção foi possível identificar necessidades de pessoas com “deficiência mental” que poderiam constituir o campo de atuação de profissionais do município.

A possibilidade de utilizar a caracterização de aspectos que constituem o comportamento como um procedimento para identificar as necessidades de aprendizagem de um indivíduo também foram examinadas por Botomé (1981) e Marçal (2005) e Prado (2011). Ao examinar a noção de objetivos de ensino, Botomé (1980) propõe que objetivos de ensino devem descrever aquilo que o aprendiz ou profissional devem ser capazes de realizar em situações com as quais irão se defrontar. A definição apresentada pelo autor exige que a proposição de objetivos de ensino inicie a partir da caracterização das situações com que o aprendiz irá atuar, daquilo que o aprendiz deve fazer e o que deverá resultar das ações do aprendiz. De forma coerente com Botomé (1980), ao examinar os procedimentos para propor objetivos em intervenções clínicas, Marçal (2005) e Prado (2011) destacam a análise funcional de comportamentos como um procedimento básico para a proposição de tais objetivos. De acordo com os autores a proposição de objetivos pode ser realizada fundamentalmente a partir da caracterização das situações que antecedem e sucedem aquilo que os indivíduos fazem e das próprias atividades apresentadas pelos indivíduos. Sendo assim, a partir da caracterização de aspectos de comportamentos é possível identificar as

necessidades de aprendizagem ou de desenvolvimento de um indivíduo, seja em um contexto clínico ou em qualquer outro contexto no qual o indivíduo interage. O conjunto de trabalhos (Botomé, 1980; Melchiori, 1987; Marçal, 2005 e Prado, 2011), selecionados principalmente por utilizarem a noção de comportamento para caracterizar as interações dos indivíduos com o ambiente como orientadores da atuação profissional do psicólogo indicam que o procedimento de análise funcional pode ser um procedimento básico para a intervenção do psicólogo.

Apesar de haver trabalhos que descrevem procedimentos para orientar a intervenção do psicólogo a partir da caracterização de aspectos que constituem o comportamento, é possível perceber que os procedimentos não explicitam de maneira sistemática os aspectos a serem caracterizados em relação a cada componente do comportamento. A esse respeito Follette e cols. (2000) afirmam que, ao realizar análises funcionais, não é muito claro quais aspectos necessitam ser caracterizados prioritariamente e nem quanto de cada aspecto é suficiente caracterizar. Além disso, os autores afirmam que não há estratégias definidas para decidir o tipo de intervenção a ser realizada a partir das análises funcionais de comportamentos e nem como avaliar a eficácia da intervenção a partir desse procedimento. Neno (2003) também destaca a indefinição de “passos” a serem realizados durante uma análise funcional e a necessidade de que o procedimento de análise funcional tenha sua eficiência demonstrada. A própria diversidade dos objetivos com os quais a análise funcional é utilizada durante uma intervenção também é um aspecto de destaque, conforme ilustrado pelos diferentes estudos (Moura, Grossi e Hirata, 2009; Horta, 2006, Silves e Meyer, 2000; Souza e Meyer, 2001). Um exame de como os conceitos

que fundamentam uma análise funcional, como os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento, orientam a atuação do psicólogo pode auxiliar no debate acerca de tais questões.

Em síntese, a análise funcional de comportamentos consiste em um procedimento que é coerente com a concepção de fenômeno psicológico como sendo constituído pelas interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades. A descrição de tais interações tem sido indicada por alguns estudos como importantes aspectos a orientar a atuação profissional do psicólogo, conforme os relatos de Botomé (1981), Botomé (1980), Melchiori (1987), Marçal (2005), Prado (2011). Sendo assim, a explicitação do procedimento de análise funcional durante a intervenção do psicólogo indica a relevância em investigar como os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento, que fundamentam uma análise funcional, podem orientar a atuação profissional do psicólogo.

5. Noção de campo de atuação profissional como aspecto orientador para intervenção do psicólogo a partir da caracterização de necessidades sociais

Mello (1975) já enfatizava na década de 1970 que uma atuação ampla e significativa de profissionais da Psicologia depende da capacidade desses profissionais em identificar necessidades da população. No entanto, a caracterização da atuação de psicólogos possibilitou explicitar que comumente os profissionais são orientados pelos “modelos” de intervenção psicoterápicos, por concepções de fenômeno psicológico determinado por entidades internas e por procedimentos de intervenção coerentes com o “modelo” médico de intervenção. O controle exclusivo ou muito intenso que tais aspectos

podem assumir sobre o comportamento do profissional pode estar relacionado com decorrências como uma atuação pouco ampla, percepção restrita de fenômenos passíveis de intervenção e de possíveis âmbitos de atuação, por exemplo. Distinguir entre demandas pelo trabalho do psicólogo e necessidade da população nas quais o profissional pode intervir parece ser uma distinção fundamental para orientar a atuação profissional do psicólogo.

Botomé (1988), Rebelatto & Botomé (1999) e Botomé & Kubo (2002) apresentam os conceitos de mercado de trabalho e de campo de atuação profissional, que possibilitam distinguir entre demandas por serviços do profissional e necessidades da população nas quais o profissional pode intervir. De acordo com os autores, mercado de trabalho se caracteriza pelas ofertas de trabalho oferecidas ao profissional, sendo que essas ofertas de trabalho visam suprir a demanda por serviços costumeiramente designados como sendo função do profissional. O campo de atuação profissional é caracterizado por possibilidades de intervenção em fenômenos de competência do profissional, em qualquer situação em que o fenômeno ocorra, e não apenas nas situações em que há demanda pelos serviços do profissional. O campo de atuação profissional é caracterizado mais pelas necessidades da sociedade que o profissional pode intervir e contribuir com seu trabalho em potencial do que com demandas da sociedade por serviços usualmente de competência desse profissional. Dessa forma, a distinção entre mercado de trabalho e campo de atuação profissional permite conceber a atuação para além das demandas recebidas pelo profissional e explicitar a importância de uma intervenção orientada por necessidades sociais e possibilidades de atuação profissional.

O conceito de campo de atuação profissional definido a partir de necessidades sociais apresentado por Botomé (1988), Rebelatto & Botomé (1999) e Botomé & Kubo (2002) se aproxima ao que Mello (1975) afirmava ser necessário para uma atuação mais ampla de profissionais da Psicologia e supera em parte as dificuldades indicadas pela autora quanto às limitações da formação profissional. A formação do psicólogo, em geral, foi por muito tempo limitada por uma concepção de campo de atuação profissional reduzida a demandas e ofertas de emprego em áreas tradicionais em que o psicólogo realizava atividades rotineiras, disso decorreu que a atuação de profissionais da Psicologia tenha permanecido restrita, pois os profissionais tendiam a orientar sua atuação a partir do mercado de trabalho, ou seja, a partir das ofertas de emprego que lhes são oferecidas e por demandas de atividades que lhe são solicitadas (Botomé & Kubo, 2002). Desse modo, os autores explicitam que o conceito de campo de atuação profissional é fundamental para a formação de futuros profissionais, pois possibilita que a atuação não se restrinja a demandas tradicionais do mercado de trabalho e amplie as possibilidades de atuação diante de necessidades da população. Sendo assim, o conceito de campo de atuação profissional ao ser utilizado para orientar a formação de futuros profissionais possibilita uma atuação mais relevante para a sociedade e contribui para a ampliação do campo de atuação profissional do psicólogo.

A distinção entre mercado de trabalho e campo de atuação profissional também pode ser orientadora do desenvolvimento de tecnologias para a intervenção do psicólogo. Botomé (1987) propõe um procedimento para que o psicólogo seja capaz de identificar alternativas de atuação profissional a partir da caracterização de necessidades da

população. Tendo como ponto de partida a enunciação de problemas já conhecidos o procedimento apresenta etapas intermediárias para caracterização do que constitui o problema e de possíveis formas de resolvê-lo. O procedimento consiste em uma condição que facilitaria os profissionais identificarem a atuação mais adequada de acordo com as necessidades dos indivíduos com os quais intervém o que diminui a probabilidade de que o profissional apenas atenda às queixas, demandas ou solicitações por atividades tradicionalmente consolidadas como sendo competência de psicólogos, muitas vezes sem uma devida caracterização do “problema” que interessa à população ser solucionado.

A própria distinção entre “queixa” e “problema” também parece ser um aspecto importante a ser considerado como orientador da atuação profissional do psicólogo. Botomé (1977) apresenta uma série de comportamentos que constituem um procedimento para obter uma descrição do problema “comportamental” no qual o psicólogo necessita intervir. De acordo com o autor, uma intervenção não pode partir apenas de “queixas”, pois elas não são necessariamente os problemas a serem resolvidos. Como ilustração desse ponto de vista Botomé (1996) relata uma intervenção em que a queixa inicial dos gestores de um serviço público de saúde de um município era a incapacidade da população em utilizar os recursos da rede de postos de saúde, mas que uma caracterização da situação de intervenção explicitou que os próprios procedimentos utilizados pelos postos de saúde dificultavam o acesso da população a seus serviços. Tais distinções são importantes, pois de acordo com Botomé (1996), possibilitam que o psicólogo atue mais como um agente de alterações sociais benéficas para a população em

geral do que um agente de controle e manutenção da situação já existente e geradora de problemas para a população.

Há algumas decorrências potencialmente nocivas para o profissional e para a sociedade ao haver pouca clareza a respeito do que define um campo de atuação profissional. De acordo com Branco (1998) a delimitação do campo de atuação do psicólogo a partir de locais de trabalho, por exemplo, e não a partir de necessidades da população, faz com que os profissionais se especializem para intervir em um local de trabalho, como clínicas, escolas ou organizações, o que por sua vez, resulta em prejuízo para o próprio profissional que se depara com um mercado de trabalho escasso, competitivo e ainda mais restrito devido sua limitação a um local de trabalho; e prejuízo para a sociedade que dispõem de profissionais que tem pouca sensibilidade para perceber possibilidades de atuação ou situações passíveis de intervenção em outros contextos, mas que acabam não sendo percebidas como objeto de intervenção por não se circunscreverem na especialização do profissional, para o qual empreender novos tipos de intervenção é algo difícil de projetar, executar e administrar. As decorrências indicadas pelo autor parecem corresponder ao que tem sido qualificado como uma atuação restrita do psicólogo.

A importância dos aspectos que são evidenciados pelo conceito de campo de atuação profissional também pode ser evidenciada e avaliada a partir do exame das decorrências da utilização dos conceitos de política de desenvolvimento autônomo e política de modernização reflexa, apresentados por Ribeiro (1969) para gerir uma organização universitária e do conceito de “tetos” ou limites máximos de compreensão e comportamento apresentado por Matus (1997) e citado

por Botomé & Kubo (2002). Contudo, é necessário explicitar as relações existentes entre os conceitos de campo de atuação profissional, política de desenvolvimento autônomo, política de modernização reflexa e “tetos” de compreensão.

Ribeiro (1969) apresenta dois conceitos que explicitam formas distintas de gerir uma organização universitária. Um desses conceitos é o de modernização reflexa, que se refere a um “modelo” de gestão que prioriza a aquisição de produtos tecnológicos e incentivo à produção de conhecimento realizada em outros países considerados mais desenvolvidos, de modo que a política de desenvolvimento do país é apenas um reflexo do que é feito em outros países. Em contraposição a esse “modelo” de gestão, o mesmo autor apresenta o conceito de política de desenvolvimento autônomo, que privilegia a produção de conhecimento e tecnologia nas universidades para suprir as necessidades do país. Os dois conceitos se contrapõem no sentido de que a política de modernização reflexa não explicita a importância de considerar as reais necessidades do país, aspecto esse que é explicitado pelo conceito de política de desenvolvimento autônomo, que leva em consideração as necessidades da população na qual uma organização atua.

Ribeiro (1969) faz um exame de algumas decorrências de agir de forma coerente com o conceito de modernização reflexa em detrimento do conceito de desenvolvimento autônomo ao gerir organizações universitárias. De acordo com o autor, a adoção de políticas de modernização reflexa nas universidades é um dos principais aspectos que contribuem para a permanente posição de colonizados perante outros países devido à dependência tanto intelectual quanto tecnológica decorrente de tal política. Dessa forma, ficam mais

explícitas as decorrências nocivas para uma nação ao desconsiderar as necessidades de sua população, aspecto nuclear tanto do conceito de campo de atuação profissional quanto do conceito de desenvolvimento autônomo.

Matus (1997) de acordo com Botomé & Kubo (2002), faz um exame semelhante ao de Ribeiro (1969) com relação à universidade, no entanto, o faz com relação à capacidade de administrar uma organização. O autor compara a tendência de dirigentes com “tetos” ou limites restritos de compreensão, que podem ser observados na Figura 1.1, cada um com características específicas. Nos “tetos” mais restritos o gestor é capaz apenas de “seguir rotinas, normas e regras”, “utilizar informações e técnicas” e até mesmo “atender demandas e solicitações”. Os “tetos” de compreensão mais altos seriam aqueles em que o gestor é capaz de “processar problemas” e “propor objetivos e direções de ação”. É possível perceber semelhanças entre os “tetos” de compreensão mais restritos citados por Matus (1997) com o que Ribeiro (1969) denominou de modernização reflexa, como priorizar normas, rotinas, regras, técnicas e informações que não necessariamente condizem com o contexto em que o gestor atua, assim como perceber semelhanças entre os “tetos” mais altos com o conceito de desenvolvimento autônomo, em que o gestor é capaz de identificar problemas ou necessidades e agir para solucioná-los. Desse modo, os “tetos” de compreensão e comportamento mais desenvolvidos, assim como os conceitos de campo de atuação profissional e desenvolvimento autônomo possuem um núcleo comum, ambos os conceitos se referem à intervenção profissional orientada por necessidades sociais bem delimitadas.

Ainda é possível destacar mais uma relação de dependência entre os conceitos de campo de atuação profissional e política de desenvolvimento autônomo. Apesar de os conceitos de política de desenvolvimento autônomo e campo de atuação profissional possuírem um núcleo comum (intervenção sobre necessidades sociais) eles se referem a diferentes âmbitos de abrangência. O conceito de política de desenvolvimento autônomo é mais abrangente e se refere, como o próprio nome diz, a um âmbito político, possuindo a função de orientar as decisões dos gestores de instituições de um país (Ribeiro, 1969). O conceito de campo de atuação profissional se refere a um âmbito menos abrangente, e diz respeito da capacidade dos profissionais de intervirem sobre as necessidades da população de um país (Botomé, 1988; Rebelatto & Botomé, 1999 e Botomé & Kubo, 2002). Considerando que os conceitos de política de desenvolvimento autônomo e campo de atuação profissional possuem em comum a intervenção sobre necessidades sociais, e que se localizam em diferentes âmbitos de abrangência, é possível afirmar que uma universidade possui uma política de desenvolvimento autônomo quando tal universidade é capaz de formar profissionais para atuar em seus respectivos campos de atuação, de forma a intervir nas necessidades da população; em contraste com uma política de modernização reflexa que prepara os profissionais a atuarem apenas no mercado de trabalho com a utilização de certas técnicas e procedimentos sem uma avaliação das circunstâncias em que serão utilizadas e até mesmo da necessidade de utilizá-las.

De acordo com Ribeiro (1969), uma política de desenvolvimento autônomo permite que as reais necessidades do país

sejam solucionadas por meio da produção de conhecimento e de tecnologia, procedimentos e recursos profissionais relevantes para a realidade do país e não a importação dos produtos tecnológicos e das pesquisas realizadas em países considerados desenvolvidos. Uma das formas de obter os benefícios indicados por Ribeiro (1969), decorrentes de uma política de desenvolvimento autônomo é que a universidade seja capaz de formar profissionais para atuar de acordo com o conceito de campo de atuação, pois de certa forma isso contribui para uma política de desenvolvimento autônomo para o país. Fica assim demonstrada a relação de dependência entre os dois conceitos: profissionais que atuam de acordo com a noção de campo de atuação profissional contribuem para uma política de desenvolvimento autônomo do país.

Apesar da explicitação das decorrências, e importância, de uma atuação profissional coerente com os conceitos de campo de atuação e de política de desenvolvimento autônomo, há indícios de que isso não ocorra tão comumente quanto desejável. Com relação à produção de conhecimento Matos (1988) afirma que é comum na pós-graduação uma forte influência da produção científica internacional, com o que ela denomina de postura passiva diante desse conhecimento, o que indica falta de avaliação desse conhecimento perante a realidade nacional. Francisco & Bastos (2005) também afirmam que o psicólogo brasileiro pode ser caracterizado mais como “consumidor”, ou no máximo “adaptador” do conhecimento produzido em outros países, o que também indica falta de conhecimento a respeito das necessidades de produção de conhecimento nacionais. As constatações de Matos (1988) e Francisco & Bastos (2005) são coerentes com as características de uma política de modernização reflexa examinadas por Ribeiro (1969)

com decorrências potencialmente nocivas para a própria profissão que se restringe ao mercado de trabalho, com aplicação de técnicas e procedimentos conhecidos às demandas recebidas pelo profissional e para a população que não tem suas necessidades atendidas. Essas tendências podem ser função da própria incapacidade de os profissionais perceberem a realidade nacional e suas necessidades sociais, o que exige maior produção de conhecimento a respeito de aspectos que possam orientar a atuação dos profissionais de modo a tornar mais provável que sejam identificadas necessidades sociais que definem seu campo de atuação, o que em última instância contribui para uma política de desenvolvimento autônomo do país.

Sendo assim, o conceito de campo de atuação profissional parece consistir em um importante aspecto a orientar a atuação de qualquer profissional, pois distinguir entre demandas pelo trabalho do profissional e necessidade da população nas quais o profissional pode intervir aumenta a probabilidade de uma intervenção coerente com as necessidades dos indivíduos com os quais se intervém. No entanto, o conceito de campo de atuação profissional possui certo grau de generalidade, para orientar a atuação de qualquer profissional. Isso impõe algumas questões: Que recursos podem especificamente o psicólogo utilizar para que sua atuação seja coerente com o conceito de campo de atuação profissional? Poderiam as noções de comportamento e de contingências de reforçamento orientar a atuação profissional do psicólogo de maneira coerente com o conceito de campo de atuação profissional? O exame de diferentes etapas de uma intervenção profissional de um psicólogo que seja orientado por tais conceitos pode auxiliar na demonstração de como esses conceitos, desenvolvidos como

contribuições da Análise do Comportamento, podem ser úteis e suficientes para a realização de intervenções relevantes e orientadas pelas necessidades dos indivíduos ou organizações que constituem os sujeitos da intervenção profissional.

6 MÉTODO

Para demonstrar de que forma os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento podem orientar a atuação profissional do psicólogo foram realizadas duas etapas ou processos para a obtenção dos dados. O primeiro processo consistiu em definir as etapas de intervenção profissional do psicólogo a serem examinadas. O segundo processo, por sua vez, consistiu em executar e registrar o produto da execução de cada uma das etapas de intervenção para posterior exame.

A. Processo de definir as etapas de intervenção profissional a serem executadas por um psicólogo para posterior exame dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento

Para definir as etapas de intervenção profissional a serem realizadas foi utilizada a proposição de Botomé (1980) das decisões a serem apresentadas por um docente ao planejar e realizar o ensino, indicadas na Tabela 6.1. Tais etapas foram utilizadas devido ao fato de terem sido orientadas, ainda que sem utilizar uma linguagem técnica, por aspectos nucleares do conceito de comportamento (relação entre aspectos do ambiente e as atividades de um organismo). Além disso, as etapas se referem a classes de comportamentos a serem apresentadas por um profissional para desenvolver comportamentos de indivíduos, o que de maneira geral caracteriza a intervenção direta e indireta do psicólogo.

TABELA 6.1

ETAPAS BÁSICAS A SEREM APRESENTADAS POR UM
DOCENTE PARA PLANEJAR E EXECUTAR O ENSINO
APRESENTADAS POR BOTOMÉ (1980)

ETAPAS	O QUE É CONSIDERADO OU DECIDIDO
1. PONTO DE PARTIDA	COM QUE SITUAÇÕES O APRENDIZ NECESSITARÁ LIDAR APÓS “FORMADO”?
2. DECISÃO	O QUE DEVERÁ RESULTAR DE SUAS AÇÕES QUANDO ...?
3. DECISÃO	O QUE DEVERÁ ESTAR APTO A FAZER PARA LIDAR COM ...E PRODUZIR?
4. DECISÃO	O QUE PRECISARÁ APRENDER PARA FAZER...?
5. PESQUISA	QUE RECURSOS E QUE REPERTÓRIO JÁ EXISTEM?
6. DECISÃO	EM QUE SEQUÊNCIAS E PARTES É APROPRIADO DIVIDIR E ORGANIZAR O CONJUNTO?
7. PESQUISA E DECISÃO	QUE INSTRUMENTOS, RECURSOS, AMBIENTE E PROCEDIMENTOS SÃO NECESSÁRIOS PARA ...?
8. DECISÃO	REALIZAÇÃO DO ENSINO... (REALIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ENSINO)
9. RESULTADO	PROFISSIONAL FORMADO

	(APRENDIZAGEM REALIZADA)
10. PESQUISA	AValiação da Eficácia do Ensino

A partir da caracterização das etapas e do que é considerado ou decidido em cada uma delas apresentada por Botomé (1980) foi realizada uma especificação de cada um dos aspectos relacionados ao conceito de comportamento referidos com uma linguagem coloquial pelo autor. Tais aspectos estão apresentados na primeira coluna da Tabela 6.2. A partir da explicitação desses aspectos foram definidos comportamentos correspondentes a cada um deles, presentes na segunda coluna da mesma tabela.

TABELA 6.2

**ESPECIFICAÇÃO DOS ASPECTOS RELACIONADOS A CADA
UMA DAS ETAPAS APRESENTADAS POR BOTOMÉ (1980) E
EXPLICITAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS
CORRESPONDENTES A CADA ASPECTO**

ESPECIFICAÇÃO DO QUE É CONSIDERADO OU DECIDIDO	COMPORTAMENTOS A SEREM APRESENTADO PELO PROFISSIONAL
Com que classes de estímulos antecedentes os indivíduos lidam?	Caracterizar classes de estímulos antecedentes com as quais os indivíduos lidam
Quais classes de respostas são apresentadas pelos indivíduos diante dessas classes de estímulos antecedentes?	Caracterizar classes de respostas apresentadas pelos indivíduos
Quais são as classes de estímulos consequentes produzidas pelos	Caracterizar classes de estímulos consequentes produzidas pelos

indivíduos por meio dessas classes de respostas?	indivíduos
Com que classes de estímulos antecedentes os indivíduos necessitam lidar?	Caracterizar classes de estímulos antecedentes com as quais os indivíduos deveriam lidar
Quais as classes de respostas deveriam ser apresentadas pelos indivíduos diante dessas classes de estímulos antecedentes	Caracterizar classes de respostas que deveriam ser apresentadas pelos indivíduos
Quais são as classes de estímulos consequentes deveriam ser produzidos pelos indivíduos por meio dessas classes de respostas?	Caracterizar classes de estímulos consequentes que deveriam ser produzidas pelos indivíduos
Que comportamento precisa apresentado pelo indivíduo?	Propor comportamentos objetivos a serem desenvolvidos
Que comportamentos mais simples precisam ser desenvolvidos para que o comportamento mais complexo seja apresentado?	Decompor os comportamentos objetivos em comportamentos intermediários mais simples
Em que sequencia os comportamentos mais simples podem ser organizados?	Sequenciar os comportamentos intermediários em uma ordem para o desenvolvimento do comportamento objetivo
Como os comportamentos mais simples podem ser divididos em conjuntos ou unidades?	Agrupar os comportamentos intermediários em unidades para desenvolvê-los
Quais são as características dos comportamentos mais simples a serem desenvolvidos?	Analisar os comportamentos intermediários
Quais condições precisam ser planejadas para facilitar o desenvolvimento dos comportamentos mais simples?	Planejar condições antecedentes e consequentes para o desenvolvimento dos comportamentos intermediários
Realização da intervenção	Executar o processo de desenvolvimento dos

	comportamentos propostos como objetivo
Avaliação da intervenção	Avaliar o processo de desenvolvimento dos comportamentos propostos como objetivo

Após a explicitação dos comportamentos a serem apresentados pelo psicólogo ao intervir, eles foram agrupados de modo a definir as etapas de intervenção a serem executadas pra possibilitar o posterior exame do produto de cada uma das etapas. Na Tabela 6.3 estão apresentadas as etapas e os comportamentos correspondentes a elas.

TABELA 6.3

EXPLICITAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS A SEREM APRESENTADOS PELO PROFISSIONAL EM ETAPAS

ETAPAS	COMPORTAMENTOS A SEREM APRESENTADO PELO PROFISSIONAL
1	Caracterizar classes de estímulos antecedentes com as quais os indivíduos lidam
	Caracterizar classes de respostas apresentadas pelos indivíduos
	Caracterizar classes de estímulos consequentes produzidas pelos indivíduos
2	Caracterizar classes de estímulos antecedentes com as quais os indivíduos deveriam lidar
	Caracterizar classes de respostas que deveriam ser apresentadas pelos indivíduos
	Caracterizar classes de estímulos consequentes que deveriam ser produzidas pelos indivíduos
3	Propor comportamentos objetivos a serem desenvolvidos

4	Decompor os comportamentos objetivos em comportamentos intermediários mais simples
5	Sequenciar os comportamentos intermediários em uma ordem para o desenvolvimento do comportamento objetivo
	Agrupar os comportamentos intermediários em unidades para desenvolvê-los
6	Analisar os comportamentos intermediários
7	Planejar condições antecedentes e consequentes para o desenvolvimento dos comportamentos intermediários
8	Executar o processo de desenvolvimento dos comportamentos propostos como objetivo
9	Avaliar o processo de desenvolvimento dos comportamentos propostos como objetivo

B. Processo de executar e registrar os resultados de uma intervenção profissional para posterior exame da relevância dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento

Tendo sido definidas as etapas básicas da intervenção profissional do psicólogo orientadas pela noção de comportamento, elas foram executadas em uma situação de intervenção particular por um psicólogo que atuava em uma instituição pública estadual que atendia em regime de internato pessoas com “diagnóstico de deficiência mental”. O profissional registrou os produtos decorrentes de cada etapa para posterior exame.

6.1 Sujeitos

Os sujeitos com os quais foi realizado o registro de cada uma das etapas da intervenção foram dois indivíduos abrigados na instituição e 11 profissionais responsáveis pelo cuidado direto dos abrigados na instituição.

6.1.1 Características dos sujeitos

Abrigados: Os sujeitos eram ambos do sexo masculino, “diagnosticados com deficiência mental severa”, não apresentavam comportamentos básicos relacionados à higiene, autocuidado ou comunicação verbal. Frequentavam uma turma de Educação Especial em uma instituição pública estadual no período vespertino de segunda a sexta-feira, sendo que o restante do tempo permaneciam na instituição na qual eram abrigados. Um deles estava abrigado aproximadamente 15

anos e outro quatro anos. Ambos com histórico de violência e abandono familiar.

Cuidadores: Dos 11 cuidadores, nove possuíam o ensino médio completo, com formação técnica em Enfermagem e atuavam na instituição por um período de aproximadamente seis meses. Os outros dois sujeitos cuidadores também possuíam o ensino médio completo, porém não possuíam nenhuma formação complementar e atuavam na instituição por um período de aproximadamente 23 anos cada um deles.

6.2 Situação e ambiente

O local em que as etapas foram executadas foi uma instituição pública estadual que atendia 21 pessoas com “deficiência mental” em regime de internato. Tal instituição foi fundada no ano de 1987 e até o ano de 2010 contava com profissionais que realizavam o cuidado dos indivíduos atendidos e um psiquiatra para atendimentos mensais. A partir de 2010 ingressaram um psicólogo, um enfermeiro, uma nutricionista e uma pedagoga.

6.3 Equipamento e material

Para executar e registrar o produto das etapas foram utilizados computador pessoal, material de escritório e protocolos de registro específicos para cada uma das etapas da intervenção a serem examinadas posteriormente.

6.4 Procedimento

6.4.1 De escolha dos sujeitos

Abrigados: Os sujeitos foram escolhidos por apresentarem características marcantes de atraso no desenvolvimento de comportamentos básicos. Outro critério foi a não realização de nenhum tipo de intervenção promovida pela instituição que os abrigava, em relação aos sujeitos.

Cuidadores: Foram escolhidos todos os profissionais responsáveis pelo cuidado direto dos abrigados em relação à alimentação, higiene e saúde.

6.4.2 De elaboração dos instrumentos utilizados nas observações

Os instrumentos utilizados nas observações foram elaborados a partir de aspectos nucleares do conceito de comportamento operante. Para cada uma das etapas executadas, apresentadas na Tabela 6.3, foram elaborados protocolos de registro específicos quando necessário.

Etapa 1 – Caracterização dos processos comportamentais que antecedem a intervenção do psicólogo

Foi elaborado um protocolo de registro para caracterizar os processos comportamentais presentes na situação que antecedia a intervenção do psicólogo a partir de aspectos nucleares da noção de comportamento. O protocolo de registro, que pode ser observado na Tabela 6.4, foi elaborado de modo a registrar na primeira coluna as características das classes de estímulos antecedentes (aspectos do

ambiente com os quais os sujeitos estavam lidando), na segunda coluna, as classes de respostas (ações ou atividades apresentadas pelos sujeitos observados) e na terceira coluna, as classes de estímulos consequentes (aspectos do ambiente alterados devido às ações ou atividades dos sujeitos). A terceira coluna do protocolo foi subdividida ainda para distinguir entre resultados imediatos, resultados a médio prazo e resultados a longo prazo como subcategorias das classes de estímulos consequentes.

TABELA 6.4

**PROTOCOLO DE REGISTRO UTILIZADO PARA REGISTRAR O
PRODUTO DA ETAPA 1 EXECUTADA PELO PSICÓLOGO**

PROCESSOS COMPORTAMENTAIS ANTERIORES À INTERVENÇÃO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDE NTES	CLASSE DE RESPOS TAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTA DOS IMEDIAT OS	RESULTA DOS A MÉDIO PRAZO	RESULTA DOS A LONGO PRAZO

Etapa 2 – Caracterização dos processos comportamentais que sucedem a intervenção do psicólogo

O protocolo de observação utilizado na Etapa 2 foi elaborado de modo a registrar os mesmos aspectos referentes a noção de comportamento do protocolo utilizado na Etapa 1. Contudo, na Etapa 2

o conceito de comportamento orientou a caracterização dos processos comportamentais que deveriam se estabelecer após a intervenção e não aqueles que já estavam ocorrendo na situação de intervenção. Os critérios utilizados para caracterizar a situação posterior à intervenção estão presentes na explicitação dos procedimentos de coleta de dados dessa etapa. O protocolo de registro, que pode ser observado na Tabela 6.5, foi elaborado de modo a registrar na primeira coluna as características das classes de estímulos antecedentes (aspectos do ambiente com os quais os sujeitos deveriam lidar), na segunda coluna, as classes de respostas (ações ou atividades que os sujeitos deveriam apresentar) e na terceira coluna, as classes de estímulos consequentes (aspectos do ambiente que deveriam ser alterados devido as ações ou atividades dos sujeitos). A terceira coluna do protocolo permaneceu dividida para distinguir entre resultados imediatos, resultados a médio prazo e resultados a longo prazo como subcategorias das classes de estímulos consequentes.

TABELA 6.5

**PROTOCOLO DE REGISTRO UTILIZADO PARA REGISTRAR O
PRODUTO DA ETAPA 2 EXECUTADA PELO PSICÓLOGO**

PROCESSOS COMPORTAMENTAIS POSTERIORES À INTERVENÇÃO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDE NTES	CLASSE DE RESPOS TAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTA DOS IMEDIAT OS	RESULTA DOS A MÉDIO PRAZO	RESULTA DOS A LONGO PRAZO

--	--	--	--	--

Etapa 3 - Propor comportamento objetivo a ser desenvolvido

Para o registro da etapa denominada “Propor comportamento objetivo a ser desenvolvido” não foi utilizado nenhum protocolo de registro específico, tendo sido registrado apenas o nome, composto por verbo e complemento, da classe de comportamentos que foi caracterizada como sendo aquela que deveria ocorrer após a intervenção do psicólogo (produto da Etapa 2) e como tal, foi denominada comportamento objetivo por constituir o comportamento a ser desenvolvido pelo psicólogo.

Etapa 4 - Decompor o comportamento objetivo em comportamentos intermediários mais simples

Para esta etapa foi utilizado um protocolo de registro orientado pelas noções de abrangência de classes de comportamentos e de comportamentos intermediários. Apresentado na Figura 6.1, o protocolo de registro consistiu em um diagrama em que o comportamento proposto como objetivo ficou localizado na porção extrema esquerda, abaixo do “grau de abrangência 1” e os comportamentos mais simples que o compõe ficaram localizados a sua direita, abaixo dos graus de abrangência correspondentes. Os comportamentos intermediários organizados nos seus graus de abrangência foram ligados por traços quando os comportamentos possuíam relação entre si.

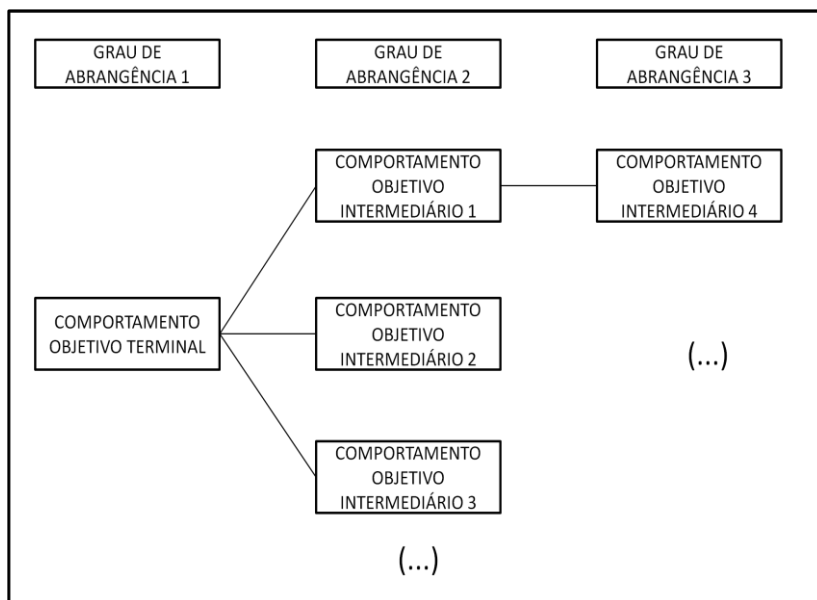


Figura 6.1. Protocolo de registro utilizado na decomposição do comportamento proposto como objetivo da intervenção (Etapa 4).

Etapa 5 - Sequenciar os comportamentos intermediários e agrupá-los em unidades

A quinta etapa consistiu em sequenciar e agrupar em unidades os comportamentos intermediários identificados na etapa anterior. Foi utilizado como protocolo de registro uma tabela em que as linhas eram numeradas em ordem crescente, partindo do numeral “01”. Ao lado do numeral foi registrado o comportamento correspondente à ordem em que foi considerado pertinente desenvolvê-lo. Como resultado foi obtida uma listagem em que os comportamentos estavam organizados em ordem de desenvolvimento. Na Tabela 6.6 está apresentado o protocolo correspondente ao sequenciamento dos comportamentos intermediários. Os critérios utilizados para sequenciar e agrupar os comportamentos

intermediários estão presentes na explicitação dos procedimentos para a coleta de dados.

Além do sequenciamento dos comportamentos intermediários, ainda na Etapa 5 foi realizado o agrupamento dos comportamentos intermediários. Para tanto não foi utilizado nenhum protocolo de registro sendo que a listagem dos comportamentos sequenciados foi subdividida em subconjuntos cada um correspondendo a uma unidade.

TABELA 6.6

SEQUENCIAMENTO EM ORDEM DE DESENVOLVIMENTO DOS
COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS IDENTIFICADOS A
PARTIR DA DECOMPOSIÇÃO DA CLASSE GERAL DE
COMPORTAMENTOS OBJETIVO

01 -
02 -
03 -
04 -
(...)

Etapa 6 - Analisar os comportamentos intermediários

Foi utilizado um protocolo de registro semelhante ao utilizado nas Etapas 1 e 2. No entanto, nesta etapa o protocolo foi utilizado para caracterizar os comportamentos intermediários identificados a partir da decomposição do comportamento objetivo identificado na terceira etapa. O protocolo de registro, que pode ser observado na Tabela 6.7, foi elaborado de modo a registrar na primeira coluna as características das classes de estímulos antecedentes, as características da classe de respostas por sua vez foram registradas na segunda coluna e as características das classes de estímulos consequentes registradas na terceira coluna subdividida em resultados imediatos, resultados a médio

prazo e resultados a longo prazo. Muito embora as classes de estímulos, que ocorrem principalmente a médio e longo prazo, possuam de maneira geral, tênues graus de influência sobre a ocorrência da classe de comportamentos, tais aspectos foram caracterizados por serem alterações produzidas pela classe de respostas e que podem ser relevantes para avaliar as decorrências de uma dada classe de comportamentos.

TABELA 6.7

PROTOCOLO DE REGISTRO UTILIZADO PARA REGISTRAR O PRODUTO DA ETAPA 6 EXECUTADA PELO PSICÓLOGO

NOME DO COMPORTAMENTO INTERMEDIÁRIO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO

Etapa 7 - Planejar condições para o desenvolvimento dos comportamentos intermediários

Para realizar o planejamento das condições de desenvolvimento dos comportamentos intermediários foi utilizado o protocolo de registro apresentado na Tabela 6.8. Em tal protocolo foi registrado na linha superior o nome do comportamento para o qual foram planejadas

condições de desenvolvimento, abaixo das colunas da segunda linha foi registrado respectivamente: as condições facilitadoras para a ocorrência do comportamento em questão, as atividades de desenvolvimento dos comportamentos e as consequências planejadas. As linhas utilizadas para explicitar as condições de desenvolvimento do comportamento foram numeradas. Os números indicavam a gradação das condições mais artificiais (números menores) para aquelas mais semelhantes com as encontradas no ambiente natural (números maiores) em que o indivíduo necessitará apresentar o comportamento em desenvolvimento.

TABELA 6.8

**PLANEJAMENTO DE CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO
PARA OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS**

NOME DO COMPORTAMENTO		
CONDIÇÕES FACILITADORAS	ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO	CONSEQUÊNCIAS PLANEJADAS
(1)		
(2)		
(3)		

Etapas 8 e 9 – Executar e avaliar a intervenção de desenvolvimento do comportamento proposto como objetivo

Durante a execução da intervenção foram utilizados protocolos para o registro de aspectos referentes ao comportamento tanto dos cuidadores quanto dos abrigados para posterior avaliação dos resultados da intervenção. Em relação ao comportamento dos cuidadores foi

realizado um registro de evento em que a ocorrência de certas classes de comportamentos eram registradas durante uma sessão em que o cuidador lidava com situações em que o abrigado necessitava apresentar comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal, como banhar-se e alimentar-se. Na Tabela 6.9 está apresentado o protocolo para o registro dos comportamentos apresentados pelo cuidador diante de cada uma das classes de respostas a serem apresentados pelo abrigado em uma situação em que era necessário banhar-se. A ocorrência de um dado comportamento do cuidador foi sinalizada por traços na linha correspondente à resposta apresentada pelo abrigado. As definições operacionais apresentadas na Tabela 6.10 orientaram a observação das classes de comportamentos observadas.

TABELA 6.10

**COMPORTAMENTOS A SEREM APRESENTADOS PELOS
PROFISSIONAIS COMO CONDIÇÃO QUE FACILITA A
APRESENTAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DOS ABRIGADOS**

COMPORTAMENTO DO CUIDADOR	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
Solicitar verbalmente a realização da resposta	Diante do abrigado, o cuidador deve solicitar verbalmente (de forma pausada e com tom de voz moderado) a realização da resposta
Instruir verbalmente a realização da resposta	Diante do abrigado que não atende a solicitação verbal, o cuidador deve descrever verbalmente (de forma pausada e com tom de voz moderado) como a resposta deve ser realizada
Instruir verbalmente e demonstrar como a resposta deve ser apresentada com o próprio corpo	Diante do abrigado que não atende apenas a instrução verbal, o cuidador deve continuar a instruí-lo e a demonstrar com o próprio corpo como a resposta deve ser realizada
Auxiliar fisicamente e de forma parcial a realização da resposta	Diante do abrigado que não atende a instrução verbal com demonstração, o cuidador deve segurar com suas mãos a parte do corpo do abrigado necessária para realizar a resposta e conduzi-lo até que ele inicie por conta própria a resposta
Auxiliar fisicamente e de forma total a realização da resposta	Diante do abrigado que não inicia por conta própria a resposta, o cuidador deve continuar a segurar com suas mãos a parte do corpo do abrigado necessária para realizar a resposta e conduzi-lo na sua execução

Em relação ao comportamento dos abrigados foram registrados aspectos referentes ao grau de auxílio necessário para que apresentassem o comportamento de banhar-se. Na Tabela 6.11 está apresentado o protocolo utilizado para o registro do grau de auxílio para cada uma das respostas da cadeia que corresponde ao comportamento de banhar-se. Foi sinalizado com um “X” sobre o número correspondente ao grau de auxílio utilizado. Sendo que zero corresponde à solicitação verbal, um corresponde à instrução verbal, dois instrução verbal e demonstração, três auxílio físico parcial, quatro auxílio físico total e cinco a executar a resposta pelo abrigado.

Além do comportamento de banhar-se foram registrados aspectos referentes ao comportamento de alimentar-se. Na Tabela 6.12 está apresentado o protocolo de registro da ocorrência das classes de respostas “pegar alimento com a colher” e “pegar alimento com as mãos”, cuja ocorrência foi sinalizada pelo cuidador por traços na linha correspondente ao intervalo de tempo em que foi apresentada pelo abrigado.

TABELA 6.11

PROTOCOLO DE REGISTRO DO GRAU DE AUXÍLIO QUE O ABRIGADO NECESSITA PARA APRESENTAR O COMPORTAMENTO DE BANHAR-SE

DATA: / /		ABRIGADO:	CIDADADOR:	COMPORTAMENTO: BANHAR-SE	
Respostas da cadeia		Grau de auxílio			Observação
01	Pegar o sabonete	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
02	Esfregar o rosto	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
03	Esfregar o pescoço	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
04	Abtir o shampoo	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
05	Colocar o shampoo na palma da mão	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
06	Esfregar os cabelos	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
07	Enxaguar os cabelos	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
08	Pegar o sabonete	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
09	Esfregar as mãos	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
10	Esfregar os braços	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
11	Esfregar o tronco [peito, barriga e costas]	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
12	Esfregar as coxas	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
13	Esfregar as pernas	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
14	Esfregar os pés	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
15	Esfregar os genitais	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
16	Enxaguar todo o corpo	0, /	1 / 2 / 3 / 4 / 5		
0 - Executa a resposta com solicitação verbal		2 - Executa a resposta com instrução verbal e demonstração		4 - Executa a resposta com auxílio físico total	
1 - Executa a resposta com instrução verbal		3 - Executa a resposta com auxílio físico parcial		5 - Executa a resposta pelo abrigado	

TABELA 6.12
PROTOCOLO DE REGISTRO DA OCORRÊNCIA DE RESPOSTAS
RELATIVAS AO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE

DATA: ____/____/____				
OCORRÊNCIA DA RESPOSTA EM INTERVALOS DE UM MINUTO				
PEGAR ALIMENTO COM AS MÃOS	01		06	
	02		07	
	03		08	
	04		09	
	05		10	
PEGAR ALIMENTO COM A COLHER	01		11	
	02		12	
	03		13	
	04		14	
	05		15	
	06		16	
	07		17	
	08		18	
	09		19	
	10		20	

Para a avaliação da intervenção foi utilizado um protocolo para o tratamento e representação dos dados na forma de gráficos em que o eixo das ordenadas era definido por graus de mensuração de um aspecto relativo ao comportamento que estava sendo desenvolvido e o eixo das

abscissas era definido por uma unidade de tempo (usualmente sessões). Tal protocolo está apresentado na Figura 6.2.

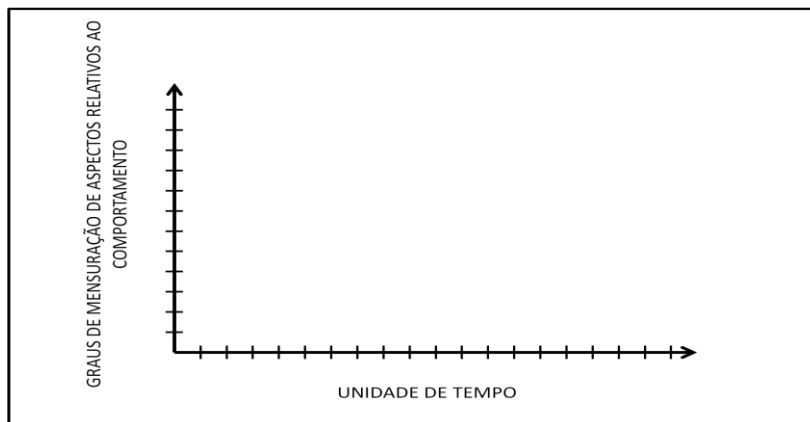


Figura 6.2. Protocolo de tratamento e representação utilizado durante a avaliação do desenvolvimento dos comportamentos.

6.4.3 De coleta de dados

Os procedimentos de coleta de dados também foram subdivididos de acordo com as etapas definidas.

Etapas 1 – Coleta de dados referentes aos processos comportamentais que antecedem a intervenção do psicólogo

Foram realizadas observações diretas e observações indiretas por meio de depoimentos dos indivíduos que constituem a situação de intervenção. A coleta de dados foi orientada por categorias e subcategorias de observação que constituem cada um dos três aspectos da situação que antecede a intervenção do psicólogo: (1) classes de estímulos antecedentes que constituem a situação com a qual os indivíduos lidam; (2) classes de respostas que os indivíduos apresentam

e (3) classes de estímulos que constituem a situação que decorre da classe de respostas dos indivíduos. Para orientar as observações foram utilizadas as características de cada componente do comportamento indicadas por Botomé e Kubo, s/d. A Tabela 6.13 possibilita observar as categorias e subcategorias de observação utilizadas para caracterizar as classes de estímulos antecedentes (aspectos do ambiente com os quais os sujeitos estavam lidando). A Tabela 6.14 explicita as categorias e subcategorias de observação para caracterizar as classes de respostas (ações ou atividades apresentadas pelos sujeitos observados) e a Tabela 6.15 as categorias e subcategorias de observação referente a classes de estímulos consequentes (aspectos do ambiente alterados devido às ações ou atividades dos sujeitos).

TABELA 6.13

**CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS PARA OBSERVAR AS
CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE ESTÍMULOS
ANTECEDENTES. (ADAPTADO DE BOTOMÉ E KUBO S/D)**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Propriedades	Do ambiente físico
	Sociais
	Fisiológicas
	Biológicas
Função	Facilitadores
	Dificultadores
	Impeditivos
	Indicadores
	Provocadores
	Eliciadores
Natureza	Aversivos
	Reforçadoras

Forma de percepção	Sonoros
	Visuais
	Gustativos
	Táteis
	Olfativos
	Proprioceptivos
Complexidade	Simples
	Compostos
	Relacionais
Intensidade	Fraco
	Forte
	Muitos
	Poucos
	Evidente
	Pouco evidente

TABELA 6.14

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS PARA OBSERVAR AS
CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE RESPOSTAS.
(ADAPTADO DE BOTOMÉ E KUBO S/D)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Acesso	Público
	Encoberto
Localização predominante ou relevante	Motoras
	Verbais
	Fisiológicas
Frequência	
Topografia	
Magnitude	
Duração	
Latência	

TABELA 6.15

CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS PARA OBSERVAR AS
CARACTERÍSTICAS DAS CLASSES DE ESTÍMULOS
CONSEQUENTES. (ADAPTADO DE BOTOMÉ E KUBO S/D)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Propriedades	Do ambiente físico
	Sociais
	Fisiológicas
	Biológicas
Temporalidade	Imediatas
	A médio prazo
	A longo prazo
Relação com a resposta	Decorrentes
	Subseqüentes
	Concomitantes
Grau de condicionamento	Condicionadas
	Não condicionadas
	Incondicionadas
Natureza	Aversivos
	Reforçadoras
Complexidade	Simple
	Compostos
	Relacionais
Intensidade	Fraco
	Forte
	Muitos
	Poucos
	Evidente
	Pouco evidente

Durante as observações diretas foram realizados os registros dos aspectos referentes a categorias e subcategorias de observação de forma cursiva em folha de registro específica apenas após o período de observação direta. Sempre que o psicólogo observou a ocorrência de

alguma das categorias ou subcategorias de observação ele a registrou na folha de registro correspondente ao aspecto observado.

As observações indiretas por meio de depoimentos foram realizadas por meio de perguntas que se referiam a alguma das categorias ou subcategorias de observação. As perguntas foram realizadas aos indivíduos que atuavam ou eram atendidos na instituição de maneira informal durante o próprio período de trabalho dos sujeitos. Após obter a informação referente a uma das categorias ou subcategorias de observação os dados foram registrados no protocolo de registro correspondente.

Dados foram obtidos também por meio de derivação a partir de características observadas. Quando uma característica de um dos componentes foi observada, foram derivadas características de outros componentes, mesmo que não tenham sido observadas. Por exemplo, a partir das características das respostas apresentadas pelos sujeitos foram derivadas características de classes de estímulos consequentes relacionadas a aspectos biológicos ou fisiológicos, mesmo que tais características não tenham sido observadas. Para fazer distinção entre características observadas e derivadas, as características identificadas por meio de observação foram apresentadas com fonte normal e as características derivadas foram apresentadas com fonte em itálico, na apresentação dos dados obtidos em cada etapa.

Etapas 2 - Coleta de dados referentes aos processos comportamentais que sucedem a intervenção do psicólogo

Os dados referentes aos processos comportamentais como eles deveriam se estabelecer após a intervenção do psicólogo foram derivados a partir dos dados referentes aos processos comportamentais que antecederam a intervenção do psicólogo (produto da Etapa 1).

A partir das classes de respostas que os indivíduos apresentavam, quando necessário, foram derivadas classes de respostas que os indivíduos deveriam apresentar.

Critério para derivar classes de respostas:

- (1) Classes de respostas consideradas inadequadas por possuírem decorrências nocivas a curto, médio ou longo prazo para o próprio indivíduo ou para os outros foram substituídas por classes de respostas consideradas mais adequadas por possibilitarem decorrências de valor para o próprio indivíduo e para os outros, como por exemplo, classes de respostas que possibilitassem maior grau de autonomia ou que equilibrasse as relações de controle entre os indivíduos.

A partir dos dados coletados referentes a classes de estímulos antecedentes que constituíam a situação com a qual os indivíduos lidavam, quando necessário, foram derivadas classes de estímulos antecedentes que deveriam constituir a situação com a qual os indivíduos precisavam lidar após a intervenção do psicólogo.

Crítérios para derivar classes de estímulos antecedentes:

- (1) Classes de estímulos antecedentes que aumentam a probabilidade de respostas inadequadas foram substituídas por classes de estímulos que aumentam a probabilidade de respostas mais adequadas (facilitam ou possibilitam sua ocorrência ou indicam e sinalizam a ocorrência dessas respostas).
- (2) Classes de estímulos antecedentes que diminuem a probabilidade de respostas adequadas foram substituídas por classes de estímulos que aumentam a probabilidade de respostas mais adequadas (facilitam ou possibilitam sua ocorrência ou indicam e sinalizam a ocorrência dessas respostas).

A partir das classes de estímulos consequentes que constituíam a situação que decorria da classe de respostas dos indivíduos antes da intervenção do psicólogo, quando necessário, foram derivadas classes de estímulos consequentes que deveriam constituir as consequências ou os resultados das respostas dos indivíduos após a intervenção do psicólogo.

Critério para derivar classes de estímulos consequentes:

- (1) As classes de estímulos consequentes que constituem a situação que deveria decorrer das classes de respostas dos indivíduos foram derivadas considerando as classes de estímulos consequentes que produziriam o maior grau de benefício possível tanto para o indivíduo que se comporta quanto para os demais indivíduos envolvidos.

Para cada componente dos processos comportamentais caracterizados antes da intervenção do psicólogo foram derivados os dados referentes às características mais adequadas dos processos comportamentais que deveriam se estabelecer após a intervenção do psicólogo. Mesmo quando não houve alteração em algum aspecto que constitui a situação que antecede a intervenção do psicólogo, eles foram registrados novamente na folha de registro referente à situação que deveria se apresentar após intervenção do psicólogo.

Etapa 3 - Propor comportamento objetivo a ser desenvolvido

A partir da caracterização dos componentes do comportamento que deveria ocorrer após a intervenção (produto da Etapa 2) a coleta de dados referente a proposição do comportamento objetivo a ser desenvolvido consistiu na identificação de uma expressão composta por um verbo e um complemento capaz de explicitar as relações entre as características dos componentes desse comportamento.

Etapa 4 - Decompor o comportamento objetivo em comportamentos intermediários mais simples

Para decompor o comportamento objetivo de maneira a identificar seus comportamentos intermediários foi utilizado o procedimento de decomposição de comportamentos orientado pela pergunta “o que o indivíduo precisa estar apto a fazer para apresentar esse comportamento?” apresentado por Botomé (1975). Tal procedimento consistiu em realizar a citada pergunta inicialmente para o comportamento objetivo identificado na etapa anterior. Além desse procedimento foram utilizadas as categorias que nomeiam classes de

comportamentos de acordo com seu grau de abrangência apresentadas por Kienen (2008) e Viecili (2008) para identificar lacunas na decomposição inicial realizada a partir do procedimento apresentado por Botomé (1975). As categorias utilizadas foram: (1) classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito; (2) classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito; (3) classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito; (4) classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo e (5) classes de comportamentos relacionadas a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo. Os procedimentos foram empregados até terem sido identificados comportamentos com um grau de complexidade relativamente simples e próximos ao repertório dos sujeitos. Os comportamentos identificados a partir desses procedimentos foram organizados no protocolo de registro específico para esse fim, já apresentado na Figura 1.

Etapa 5 - Sequenciar os comportamentos intermediários e agrupá-los em unidades

Para sequenciar os comportamentos intermediários em uma ordem que possibilitasse o desenvolvimento do comportamento objetivo foram considerados dois critérios: (1) quando os comportamentos eram de graus de abrangência distintos, os comportamentos mais simples foram sequenciados antes dos comportamentos mais abrangentes e (2) quando os comportamentos eram do mesmo grau de abrangência foi considerada a ordem em que os comportamentos ocorriam em uma

sequencia ou cadeia comportamental, sendo que os comportamentos que faziam parte dos primeiros elos da cadeia eram sequenciados antes dos elos posteriores.

Considerando esses critérios os comportamentos apresentados no diagrama de decomposição foram sequenciados da direita para a esquerda (comportamentos mais simples antes dos comportamentos mais complexos) e de cima para baixo (elos iniciais de uma cadeia ou sequencia comportamental antes dos elos posteriores).

Após o sequenciamento os comportamentos foram agrupados em unidades de desenvolvimento. A ordem do sequenciamento realizado anteriormente não foi alterada sendo formados conjuntos com os comportamentos intermediários dos comportamentos que se encontravam no segundo grau de abrangência da decomposição.

Etapla 6 - Analisar os comportamentos intermediários

Para analisar os comportamentos intermediários foram identificadas características de cada um dos componentes do comportamento (classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos antecedentes). A identificação de tais características foi orientada pelas mesmas categorias de observação utilizadas na Etapa 1 e já apresentadas nas Tabelas 6.13, 6.14 e 6.15.

Etapla 7 - Planejar condições para o desenvolvimento dos comportamentos intermediários

Para coletar os dados referentes ao planejamento de condições para o desenvolvimento dos comportamentos intermediários foram identificados três aspectos para cada comportamento intermediário: (1)

condições facilitadoras, (2) atividades de desenvolvimento e (3) consequências planejadas. Foram consideradas condições facilitadoras aquelas que aumentavam a probabilidade de que as respostas da classe de interesse ocorressem. Foram consideradas atividades de desenvolvimento as ocasiões para apresentar as respostas o mais semelhantes com as respostas da classe de interesse. As consequências planejadas consistiram nas condições oferecidas para informar o indivíduo a respeito de seu desempenho, como por exemplo, comentários avaliativos apresentados pelo cuidador.

Etapas 8 e 9 – Executar e avaliar a intervenção de desenvolvimento do comportamento proposto como objetivo

A coleta de dados referente às etapas de execução e avaliação da intervenção consistiu na observação direta e registro de aspectos considerados indicadores da efetividade da intervenção. Em relação ao comportamento dos profissionais foi observada a ocorrência de classes de comportamentos intermediários do comportamento proposto como objetivo da intervenção e de comportamentos que já faziam parte do repertório inicial do profissional e que eram incompatíveis com o comportamento objetivo. O mesmo ocorreu em relação aos abrigados, sendo que foram registradas as ocorrências de respostas do comportamento que estava sendo desenvolvido pelo profissional e de comportamentos que já faziam parte do seu repertório e que eram incompatíveis com o comportamento que estava sendo desenvolvido pelo profissional.

Nos capítulos posteriores serão apresentados os produtos de cada uma das etapas e uma demonstração de como os conceitos de

comportamento operante e de contingência de reforçamento orientaram a intervenção profissional do psicólogo, assim como prováveis implicações de intervir desse modo.

7

**CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS COMPORTAMENTAIS
APRESENTADOS PELOS SUJEITOS ANTES DA EXECUÇÃO
DA INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO**

Para caracterizar os processos comportamentais apresentados pelos sujeitos antes da execução da intervenção, os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento foram utilizados como orientadores dessa etapa da intervenção do psicólogo. De maneira mais específica, os componentes do comportamento (classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes) e as características de cada um deles, já apresentadas nas Tabelas 6.13, 6.14 e 6.15 foram utilizados como categorias para a observação e caracterização de comportamentos. A caracterização das classes de estímulos antecedentes possibilitou observar os aspectos do ambiente com os quais os sujeitos estavam lidando, a caracterização da classe de respostas possibilitou observar as ações ou atividades apresentadas pelos sujeitos e a caracterização das classes de estímulos consequentes possibilitou observar os aspectos do ambiente alterados devido às ações ou atividades dos sujeitos. Foram caracterizados processos comportamentais referentes tanto a abrigados quanto a cuidadores em situações diversas, no entanto, devido a grande quantidade de dados coletados, será examinado um exemplo considerado uma amostra suficiente para demonstrar de que forma os conceitos de comportamento operante e de contingência de reforçamento podem orientar a intervenção do psicólogo.

A. Características da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelos cuidadores da instituição

Na Tabela 7.1 estão apresentadas características dos componentes básicos de uma das classes de comportamentos denominada “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelos cuidadores da instituição. Na primeira coluna nomeada como “classe de estímulos antecedentes” estão apresentados aspectos do ambiente com os quais os cuidadores lidavam ao se comportar. Na segunda coluna, denominada como “classe de respostas” estão indicadas as ações ou atividades apresentadas pelos cuidadores diante dos aspectos do ambiente apresentados na primeira coluna. Na terceira coluna, “classe de estímulos consequentes”, estão apresentadas os resultados ou decorrências produzidas pela ação ou atividade indicada na segunda coluna. As consequências apresentadas na terceira coluna são subdivididas em “resultados imediatos”, “resultados a médio prazo” e “resultados a longo prazo” de acordo com período temporal para a ocorrência de cada consequência. Conforme apresentado no procedimento de coleta de dados descrito no método, as características presentes na Tabela 7.1 foram identificadas de duas formas. Algumas características foram observadas diretamente e outras foram derivadas a partir de características observadas diretamente, sendo que na apresentação dos resultados para fazer menção ao procedimento para identificar as características dos componentes fica convencionado que as características identificadas diretamente serão apresentadas com fonte

TABELA 7.1

CARACTERÍSTICAS DOS COMPONENTES DA CLASSE DE COMPORTAMENTOS "EXECUTAR PELOS ABRIGADOS COMPORTAMENTOS RELACIONADOS À AUTOCUIDADO OU HIGIENE PESSOAL " APRESENTADA PELOS CUIDADORES DA INSTITUIÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- indivíduos com diferentes tipos e graus de dependência para apresentar comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal (escovar os dentes, alimentar-se, banhar-se, despir-se, vestir-se, pentear os cabelos, arrumar a cama etc.)	Executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none">- realização de uma atividade que lhe é exigida ou solicitada- realização de uma atividade em um período de tempo relativamente curto- aprovação de colegas e superiores- aceitação pelos abrigados- aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal <p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none">- contato físico entre cuidador e abrigado- atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal- redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal- aumento do grau de conforto corporal- baixo custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none">- aumento da carga de trabalho devido à dependência dos abrigados <p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none">- aumento do grau de dependência de outras pessoas	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none">- aumento da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado como sendo incapaz de executar comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal <p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none">- aumento da probabilidade de possuir repertório limitado ou inexistente de comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal- redução da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição <p>PARA A SOCIEDADE</p> <ul style="list-style-type: none">- manutenção de instituições que tornam gradativamente mais dependentes as pessoas com deficiência atendidas- aumento do contingente de pessoas dependentes- maior necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes

Na primeira coluna, como característica da classe de estímulos antecedentes, está indicado como um aspecto do ambiente com o qual os cuidadores precisam lidar durante sua atuação na instituição, “indivíduos com diferentes tipos e graus de dependência para apresentar comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”. Sendo que na segunda coluna está indicado que “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” é a classe de respostas comumente apresentada pelos cuidadores diante da referida classe de estímulos antecedentes.

Na terceira coluna estão apresentadas as características das classes de estímulos consequentes em três subcolunas: resultados imediatos, resultados a médio prazo e resultados a longo prazo. As características dos resultados imediatos por sua vez são apresentadas em diferentes categorias: resultados para o cuidador e resultados para o abrigado. A “realização de uma atividade que lhe é exigida ou solicitada”, “realização de uma atividade em um período de tempo relativamente curto”, “aprovação de colegas e superiores”, “aceitação pelos abrigados” e “*aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal*” são resultados imediatos para o cuidador. Na categoria de resultados imediatos para o abrigado o “contato físico entre cuidador e abrigado”, “atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”, “redução do grau de controle sobre situações relacionadas a autocuidado e higiene pessoal”, “aumento do grau de conforto corporal” e “baixo custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal” são os aspectos identificados. Da mesma maneira, as características dos resultados a médio prazo são apresentadas em

categorias. Na categoria de resultados a médio prazo para o cuidador está indicado como característica o “aumento da carga de trabalho devido a dependência dos abrigados” e na categoria de resultados a médio prazo para o abrigado estão apresentadas como característica o “aumento do grau de dependência de outras pessoas”. Na categoria de resultados a longo prazo para o cuidador o “aumento da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado como sendo incapaz de executar comportamentos relacionados a autocuidado e higiene pessoal” foi a característica identificada. Como resultado a longo prazo para o profissional está indicado o “aumento da probabilidade de possuir repertório limitado ou inexistente de comportamentos relacionados a autocuidado e higiene pessoal” e a “redução da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição”. Como resultado a longo prazo para a sociedade estão indicadas como características a “manutenção de instituições que tornam gradativamente mais dependentes as pessoas com deficiência atendidas”, *“aumento do contingente de pessoas dependentes”* e *“maior necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes”*.

Em síntese, os dados apresentados na Tabela 7.1 ilustram o resultado da primeira etapa, em que foi realizada uma caracterização de uma das classes de comportamentos apresentada pelo sujeito observado. Tal caracterização parece constituir um “ponto de partida” da intervenção e possibilita uma avaliação de que aspectos poderiam ser alterados a partir da atuação do psicólogo. No entanto, é necessário explicitar que aspectos tornam possível a realização dessa etapa e, para isso, é importante examinar como os conceitos de comportamento e de

contingências de reforçamento foram orientadores nesse estágio inicial da intervenção.

B. A utilização da noção de comportamento como orientador da intervenção profissional do psicólogo exige uma formação completa do conceito de comportamento

Da concepção de comportamento como aquilo que os organismos fazem (Skinner, 1938) até sua conceituação como um sistema de relações que se estabelecem entre classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes houve uma crescente complexificação desse conceito (Botomé, 1980 ; Botomé, 2001). Gradativamente diferentes aspectos foram sendo incorporados à noção de comportamento de modo a torná-lo um conceito capaz de descrever com maior grau de precisão as interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades, o que o torna fundamental para a atuação profissional do psicólogo. No entanto, para utilizar a noção de comportamento como um recurso orientador da intervenção é necessária uma formação completa desse conceito. Sendo assim, para utilizar a noção de comportamento como orientador da atuação profissional é necessário integrar diversos aspectos que o definem.

Muitas das críticas destinadas ao behaviorismo radical como uma filosofia que sustenta a produção de conhecimento científico acerca do comportamento estão relacionadas a uma compreensão errônea de certos conceitos. O mesmo tipo de crítica ou incompreensão pode ocorrer em relação à utilização dos conceitos do Behaviorismo Radical como orientadores da intervenção profissional do psicólogo. Carrara

(2005) faz um exame de um conjunto de críticas destinadas ao behaviorismo radical e com isso é possível perceber que algumas delas estão relacionadas à conceituação errônea ou parcial de conceitos fundamentais, como a noção de comportamento, por exemplo. Uma das críticas é de que o behaviorismo é reducionista, simplista e atomista ao realizar o estudo do comportamento a partir das ações humanas sem considerar o contexto restante. Esta crítica possui implicações importantes para a intervenção do psicólogo, pois impõe uma restrição para o profissional lidar com situações complexas, como geralmente são as situações de intervenção. No entanto, tal crítica parece se sustentar na consideração de comportamento como sinônimo de resposta. A esse respeito, Botomé (1980; 2001) examina a noção de comportamento como sendo composta pela relação entre três componentes básicos – a situação ou ambiente que antecede o que o organismo faz (classe de estímulos antecedentes), o que o organismo faz (classe de respostas) e a situação ou ambiente que se sucede ao que o organismo faz (classe de estímulos consequentes). A definição de comportamento apresentada pelo autor explicita que a resposta apresentada pelo organismo é apenas um dos componentes do comportamento, sendo que os outros dois componentes, as situações ou ambientes que antecedem e que sucedem a atividade do organismo, fazem referência justamente a aspectos que podem ser considerados o contexto, situação ou ambiente para a ocorrência da resposta. A distinção entre comportamento e resposta pode ser ilustrada a partir de um exame da Tabela 7.1 em que fica evidente que a classe de respostas “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada na segunda coluna constitui apenas um dos componentes do

comportamento, sendo que é a relação entre as características ou propriedades da classe de respostas e os outros dois componentes (classe de estímulos antecedentes e classe de estímulos consequentes) que define o comportamento do cuidador.

Outra crítica relacionada a limitações dos conceitos do Behaviorismo Radical é de que ele é um sistema reducionista, pois não considera a existência de estados mentais (Carrara, 2005 ; Skinner, 1974/1953). Isso implicaria que a utilização de conceitos do behaviorismo radical para orientar a intervenção do psicólogo impossibilitasse a atuação sobre muitos fenômenos tradicionalmente designados como sendo psicológicos, relacionados a sentimentos e emoções, por exemplo. No entanto, essa crítica parece se fundamentar no conceito de comportamento reduzido a sinônimo de ações ou respostas observáveis. Skinner (1974/1953; 1982/1974) ao examinar essa crítica, afirma que o behaviorismo radical rejeita os estados mentais apenas como causa de comportamentos, mas que os eventos chamados de mentais, como sentimentos, emoções ou pensamentos, podem ser considerados respostas encobertas, por serem observados apenas por quem se comporta, mas que também são objeto de estudo da Análise do Comportamento e que precisam ser analisados e explicados tanto quanto as respostas públicas, que podem ser observados não apenas por quem se comporta, mas também por outras pessoas. A partir do exame de Skinner (1974/1953; 1982/1974) é possível afirmar que o comportamento não envolve apenas ações observáveis e que as classes de respostas de um comportamento podem ser tanto públicas quanto privadas, em relação a seu acesso. No que diz respeito à caracterização do comportamento do cuidador apresentada na Tabela 7.1, a classe de

respostas apresentada é pública, podendo ser observada por outras pessoas e não apenas pelo cuidador, no entanto, se a classe de respostas fosse encoberta, o comportamento em questão ainda seria passível de análise a partir da identificação de aspectos do ambiente relacionados a essa resposta. Sendo assim, o conceito de resposta não é sinônimo de ação observável, qualquer atividade do organismo, mesmo que seja encoberta pode constituir uma classe de resposta de um comportamento, sendo este um aspecto a ser considerado na conceituação de comportamento para torná-lo um conceito instrumental para a intervenção do psicólogo que frequentemente necessita examinar comportamentos cujas respostas são de natureza encoberta, principalmente por meio de relatos dos indivíduos.

Mais um aspecto relacionado à noção de comportamento que necessita ser bem definido é o próprio conceito de ambiente, pois a noção de comportamento tem sido conceituada como uma forma de descrever as interações do organismo com o ambiente por meio de suas respostas ou atividades (Botomé, 1980; 2001; Skinner, 1974/1953; Todorov, 2007). Críticas relacionadas a noção de ambiente também indicam uma incompreensão de tal conceito. Carrara (2005) identificou críticas de que o behaviorismo seria mecanicista por considerar o homem como uma máquina que responde passivamente ao ambiente. Em relação a essa crítica, Carrara (2005) examinou a noção de ambiente como um dos determinantes para essa incompreensão do behaviorismo radical. De acordo com o autor, o ambiente necessita ser definido de maneira ampla, considerando os aspectos físicos, químicos, biológicos e sociais como parte do ambiente. De maneira semelhante, Todorov (2007) afirma que ambiente não se restringe ao que é externo ao

organismo, o que acontece no interior do organismo, como aspectos biológicos e históricos também fazem parte do ambiente. Em relação a esse aspecto, na terceira coluna da Tabela 16 em que estão apresentadas as classes de estímulos consequentes, que correspondem às alterações no ambiente devido à apresentação da resposta, a classe de estímulos “contato físico entre cuidador e abrigado” refere-se a um aspecto do ambiente externo e a classe de estímulos “aumento do grau de conforto corporal” a um aspecto do ambiente interno, ou ainda a classe de estímulos consequentes “aumento do grau de dependência de outras pessoas” que mesmo sendo considerada como um aspecto social pode ser incluída na definição de ambiente, ainda que de maneira pouco precisa.

Outro aspecto a ser considerado ao conceituar ambiente é que ele não se limita apenas às alterações imediatas que ocorrem após a atividade do organismo. As alterações no ambiente que ocorrem após um determinado período de tempo após a atividade do organismo também podem constituir um comportamento. Os estudos acerca da classe de comportamento denominada autocontrole indicam que o organismo pode ficar sob controle de classes de estímulos consequentes que ocorrem a médio ou longo prazo (Hanna & Ribeiro, 2005). Sendo assim, as classes de estímulos consequentes de um comportamento (que designam as alterações no ambiente devido à apresentação de uma resposta) incluem não apenas alterações imediatas à resposta, mas também alterações que ocorrem a médio e longo prazo. A importância de considerar tais aspectos é evidenciada pelas classes de estímulos consequentes que ocorrem a médio e longo prazo da classe de comportamentos apresentada na Tabela 7.1 e que explicitam resultados

incoerentes com a própria função do cuidador na instituição, como por exemplo, o aumento no grau de dependência dos abrigados em relação a outras pessoas.

Outra incompreensão relacionada ao behaviorismo radical é de que ele é simplista, pois descreve o comportamento como um conjunto de respostas a estímulos a partir da fórmula S-R (Carrara, 2005 ; Skinner, 1982/1974). Essa crítica explicita a desconsideração de alguns aspectos definidores da noção de comportamento. O primeiro deles é a definição do comportamento a partir apenas de respostas a estímulos. De acordo com Skinner (1974/1953) parte das interações que os organismos estabelecem com o ambiente pode ser descrita como relações reflexas, em que estímulos eliciam respostas. No entanto, o autor afirma que respostas também produzem efeitos sobre o ambiente, sendo este um aspecto que integra a noção de comportamento. Dessa forma, o comportamento é constituído pelas relações da atividade do organismo tanto com aspectos que antecedem essa atividade quanto por aspectos que ocorrem após a atividade (Botomé, 1980; 2001; Skinner, 1974/1953). O exame da Tabela 7.1 evidencia que a caracterização do comportamento apresentado pelo cuidador é composta não somente por aspectos que antecedem sua atividade, mas também pelas alterações no ambiente decorrentes da atividade. Assim, a consideração de aspectos que sucedem a atividade do cuidador é coerente com a definição de comportamento como sendo uma forma de interação entre três componentes básicos: classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes.

O segundo aspecto que necessita ser considerado a partir da descrição do comportamento a partir apenas da fórmula S-R é que ele

implica na determinação absoluta do comportamento. A classe de estímulos antecedentes “indivíduos com diferentes graus de dependência [...]” apresentada na primeira coluna da Tabela 7.1 não causa respostas da classe “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” localizada na segunda coluna da mesma tabela. De acordo com Skinner (1974/1953) a noção de causa e efeito em Ciência é substituída por relações funcionais entre variáveis, em que a ocorrência de uma variável altera a probabilidade de ocorrência de outra variável. Com isso Skinner (1974/1953) define o comportamento como um fenômeno cuja ocorrência é determinada probabilisticamente, sendo este um aspecto importante para a sua conceituação e que impossibilita descrever o comportamento a partir de respostas causadas de maneira absoluta por estímulos. Assim as classes de estímulos antecedentes não provocam respostas, apenas alteram sua probabilidade de ocorrência, estas por sua vez também não causam as classes de estímulos consequentes, apenas alteram sua probabilidade de ocorrência diante das classes de estímulos antecedentes nas quais a resposta foi apresentada inicialmente.

A consideração do comportamento como fenômeno determinado probabilisticamente implica na conceituação de mais um aspecto: a noção de classe de eventos. A presença de estímulos de uma classe não altera a probabilidade de ocorrência de uma resposta específica, mas sim de respostas de uma dada classe, definida como um conjunto de respostas que compartilham uma propriedade em comum. Da mesma maneira, a ocorrência de respostas de uma classe altera a probabilidade não de estímulos específicos, mas sim uma classe de estímulos, cada classe definida por alguma característica em comum. A

consideração desses aspectos possibilita conceber que na caracterização do comportamento apresentada na Tabela 7.1, os estímulos antecedentes da classe “indivíduos com diferentes graus de dependência para apresentar comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” não causam a ocorrência de uma resposta específica, tal variável apenas altera a probabilidade de ocorrência de uma classe de eventos que pode ser definida como “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”. Da mesma forma, a resposta quando emitida não causa de forma absoluta a ocorrência dos estímulos consequentes apresentados na terceira coluna da Tabela 7.1, mas apenas altera a probabilidade de ocorrência de estímulos dessas classes.

Sendo assim, para utilizar a noção de comportamento como orientador da atuação profissional é necessário explicitar e integrar diversos aspectos que definem esse conceito, assim como alguns pré-requisitos necessários para sua conceituação, tais como: (1) resposta é apenas um dos componentes do comportamento; (2) respostas incluem qualquer atividade do organismo podendo ser tanto públicas quanto privadas; (3) o ambiente ou classes de estímulos não se limitam apenas a aspectos imediatos do ambiente físico, mas incluem também aspectos biológicos, fisiológicos e sociais, tanto a médio quanto a longo prazo; (4) o comportamento é construído tanto por alterações no ambiente anterior às atividades do organismo quanto pelas alterações no ambiente posterior às atividades; (5) o comportamento é um fenômeno determinado probabilisticamente e (6) é um conceito que descreve interações entre classes de eventos e não entre eventos específicos. Com a integração desses aspectos é mais provável que a noção de

comportamento se torne um conceito instrumental para a atuação do psicólogo e não apenas uma definição verbal abstrata.

C. A noção de comportamento oferece categorias para a observação das interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de sua atividade

Os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento podem ser considerados “instrumentais” na medida em que não se referem a eventos concretos ou específicos, mas sim conceitos que tornam possível observar certos aspectos da realidade. Como pode conceitos aparentemente tão abstratos orientarem a atuação do psicólogo? Como é possível operacionalizar tais conceitos de modo a tornar possível a caracterização das interações que determinado organismo estabelece com o meio? Quais são os aspectos que precisam ser considerados para possibilitar que as noções de comportamento e de contingência de reforçamento orientem a caracterização de processos comportamentais?

As características de cada componente do comportamento apresentadas nas Tabelas 6.13, 6.14 e 6.15 podem possuir a função instrumental de orientar a observação das diferentes variáveis que constituem o sistema de interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades. Um exame das classes de estímulos consequentes apresentadas na Tabela 7.1 ilustra a diversidade de variáveis identificadas a partir de tais categorias. Em relação à propriedade das classes de estímulos consequentes é possível observar que foram identificadas variáveis cuja dimensão crítica era sua propriedade física, como a característica indicada como resultado

imediatamente para o abrigado “contato físico para o profissional”. Também como resultado imediato para o abrigado está presente uma característica que enfatiza uma propriedade fisiológica “aumento do grau de conforto corporal”. Foram identificadas também variáveis com ênfase em sua propriedade social, como o resultado a médio prazo para o abrigado “aumento do grau de dependência de outras pessoas” ou o resultado a longo prazo para a sociedade “manutenção de instituições que tornam gradativamente mais dependentes as pessoas com deficiência atendidas”. Sendo assim, as diferentes propriedades de uma classe de estímulos que pode variar entre propriedades do ambiente físico, social, fisiológicas ou biológicas são aspectos que podem ser utilizadas como categorias para orientar a observação do psicólogo de modo a aumentar a probabilidade de caracterizar processos comportamentais com certo grau de minúcia e de identificar aspectos nucleares que necessitam ser alterados devido a suas características.

A intensidade também parece ser uma categoria de observação relevante para caracterizar classes de estímulos, tanto antecedentes, quanto consequentes. Ainda na Tabela 7.1, a característica da classe de estímulos antecedentes “indivíduos com diferentes graus de dependência para apresentar comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” indica que a dependência de um indivíduo pode variar em graus, sendo que cada um dos graus que essa variável muito provavelmente deveria alterar todo o sistema de interações que o sujeito estabelece com o ambiente. No entanto, na situação caracterizada, a categoria intensidade orientou a observação de que mesmo com o grau de dependência dos abrigados variando em intensidade (dos mais dependentes para os menos dependentes), os cuidadores, diante de todos

os graus de dependência, apresentaram a mesma classe de respostas “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”, o que pode indicar uma inadequação da classe de respostas apresentada pelos cuidadores.

Em relação à natureza das classes de estímulos é possível observar que tal característica orientou a observação de diferentes classes de estímulos consequentes, como por exemplo, o resultado imediato para o cuidador “realização de uma atividade em um período de tempo relativamente curto” considerado de natureza reforçadora para o cuidador e o resultado a médio prazo para o cuidador “aumento da carga de trabalho devido a dependência dos abrigados” considerado de natureza aversiva para o cuidador, assim como a decorrência a médio prazo para o abrigado “aumento do grau de dependência de outras pessoas” também considerada aversiva tanto para o cuidador quanto para o abrigado. Tal categoria de observação possibilitou perceber que no processo comportamental caracterizado, de maneira geral, as classes de estímulos consequentes imediatas eram de natureza reforçadora, enquanto que as classes de estímulos consequentes a médio e longo prazo eram de natureza aversiva, tanto para quem apresentava o comportamento, quanto para o indivíduo que entrava em contato com as decorrências do comportamento apresentado pelo cuidador, no exemplo, os abrigados. Nesse caso, além da natureza das classes de estímulos, a característica temporal das consequências, que variam entre resultados imediatos, a curto e médio prazo também possibilitaram a caracterização de aspectos relevantes da classe de comportamentos observada.

Outro aspecto de destaque em relação aos dados apresentados na Tabela 7.1 é a forma como as características dos componentes do

comportamento foram observadas. As características indicadas com fonte de letra normal, como por exemplo, “contato físico entre cuidador e abrigado” puderam ser observadas diretamente pelo psicólogo enquanto características indicadas com fonte de letra em *itálico*, como por exemplo, “*aumento do grau de conforto corporal*” foram observadas indiretamente a partir de aspectos observáveis ou a partir de outros componentes do comportamento. De qualquer maneira, a exigência de verificação da pertinência de cada uma das características como sendo constituinte do sistema de relações do comportamento permanece, sendo que Botomé (2001) salienta a importância de tal verificação como forma de evitar que variáveis constituam o comportamento sem que estabeleçam de fato uma relação funcional com qualquer outra variável do comportamento em questão. Sendo assim, as características dos componentes do comportamento podem ser utilizadas como categorias tanto para a observação direta de variáveis quanto para a suposição ou derivação de variáveis que não podem ser observadas diretamente.

A partir do conjunto de dados apresentados na Tabela 7.1 é possível afirmar que as características de cada componente do comportamento podem ser utilizadas como categorias de observação tanto direta quanto indireta para a caracterização de processos comportamentais, sendo este um aspecto importante a ser integrado à noção de comportamento para torná-lo um conceito instrumental para possibilitar sua utilização como conceito orientador durante a atuação profissional do psicólogo. Como resultado foi possível caracterizar com certo grau de minúcia as classes de estímulos antecedentes e classes de respostas, em relação a diversos aspectos, assim como as em relação a diferentes propriedades, tanto para o organismo quanto para os demais

que interagem com ele a curto, médio e longo prazo. Sendo assim, a noção de comportamento pode ser utilizada para identificar as variáveis que constituem o sistema de interações que um organismo estabelece com o ambiente. No entanto, ainda resta avaliar como cada uma dessas variáveis altera tal sistema de relações. Para isso é necessário examinar os aspectos que definem o conceito de contingência de reforçamento de um comportamento.

D. Conceituação da noção de contingência de reforçamento como condição para torná-lo um conceito instrumental para a atuação do psicólogo

O conceito de contingência de reforçamento tem sido descrito na literatura como sendo correspondente às relações condicionais que podem se estabelecer entre os componentes do comportamento (Andery & Sérgio, 2007; de Rose, 1982; Millenson, 1975/1967; Skinner, 1969/1984; Souza, 2000; Todorov, 1991). Definido dessa forma o conceito de contingência de reforçamento parece ser equivalente ao conceito de comportamento apresentado por Botomé (1980; 2001) como correspondendo às relações entre a situação ou ambiente que antecede o que o organismo faz (classe de estímulos antecedentes), o que o organismo faz (classe de respostas) e a situação ou ambiente que se sucede ao que o organismo faz (classe de estímulos consequentes). Tendo sido examinado como a noção de comportamento pode ser utilizada como orientadora da atuação do psicólogo, como o conceito de contingência de reforçamento poderia ser operacionalizado também para orientar na intervenção do psicólogo? Há outros aspectos que definem

esse conceito? Como esses aspectos poderiam orientar a atuação de psicólogos?

Um aspecto que parece ser nuclear na conceituação de contingência de reforçamento, além das relações condicionais entre os componentes do comportamento, é como a força das relações entre os três componentes do comportamento se altera em função da natureza das consequências que se seguem a uma dada resposta. Essa afirmação se sustenta com um exame realizado a partir de Catania (1999); Holland & Skinner (1975/1961); Keller & Schoenfeld (1971/1950); Skinner (1984/1969), do que caracteriza cada uma das cinco contingências de reforçamento. A contingência de reforçamento positivo é caracterizada pelos autores fundamentalmente por um aumento na frequência de respostas de uma determinada classe devido à apresentação ou produção de estímulos. A partir desse aumento na frequência é possível supor que a probabilidade de ocorrência no futuro dos comportamentos dessa classe aumenta. Na contingência de reforçamento negativo também ocorre um aumento na frequência de determinada classe de respostas, no entanto, isso se deve a retirada ou eliminação de estímulos. A partir do aumento da frequência da classe de respostas também se supõe que comportamentos dessa classe tenham sua probabilidade de ocorrência no futuro aumentada. É possível perceber que tanto na contingência de reforço positivo quanto negativo, há um aumento na frequência da classe de respostas, sendo que a palavra “reforçamento” se refere ao aumento no grau de força das relações estabelecidas entre os componentes do comportamento, indicadas pelo aumento na frequência. O que difere a contingência de reforçamento positivo e negativo é a forma ou procedimento utilizado para que a frequência da classe de

respostas seja aumentada, a palavra “positivo” se refere à apresentação ou produção de estímulos de uma classe e a palavra “negativo” se refere à retirada ou eliminação de estímulos de uma classe.

Ainda de acordo com os autores, a contingência de punição positiva se caracteriza por uma diminuição na frequência de respostas de uma classe devido à apresentação ou produção de estímulos. Nesse caso, apesar de a frequência da classe de respostas diminuir não é possível supor uma diminuição na probabilidade de ocorrência de comportamentos dessa classe no futuro, pois a diminuição na frequência da classe de respostas ocorre apenas diante dos aspectos que estavam presentes durante a apresentação dos estímulos, voltando a ocorrer com uma frequência semelhante a apresentada anteriormente, o que indica uma manutenção na força das relações que constituem o comportamento. A contingência de punição negativa também se caracteriza por uma diminuição na frequência da classe de respostas, no entanto devido à retirada ou eliminação de estímulos de uma classe. Da mesma forma que na contingência de punição positiva, na contingência de punição negativa não é possível supor uma diminuição na probabilidade de ocorrência dos comportamentos dessa classe no futuro, pois tal diminuição também ocorre apenas diante dos aspectos que sinalizam a classe de estímulos retirada, voltando a ocorrer na ausência de tais sinalizadores.

Por fim, a contingência de extinção caracteriza-se também por uma diminuição na frequência da classe de respostas, assim como ocorre nas contingências de punição positiva e negativa. No entanto, diminuição na frequência da classe de respostas se deve estritamente a não apresentação da classe de estímulos que a mantinha. E nesse tipo de

contingência de reforçamento é possível supor que a probabilidade de ocorrência de comportamentos dessa classe tenha sua probabilidade diminuída devido ao enfraquecimento das relações entre os componentes do comportamento, pois observa-se de maneira geral que a frequência da classe de respostas declina até o nível com que era apresentada antes de operações que tivessem aumentado sua frequência de ocorrência.

A partir da descrição do que ocorre em cada uma das cinco contingências de reforçamento com o exame realizado por Catania (1999); Holland & Skinner (1975/1961); Keller & Schoenfeld (1971/1950); Skinner (1984/1969), dois aspectos parecem ter sido nucleares na definição do conceito de contingência de reforçamento: (1) inferência do que ocorre com a força da relação entre os componentes do comportamento a partir da frequência da classe de respostas e; (2) a forma como a consequência ocorre naturalmente ou é apresentada de forma deliberada por um experimentador ou qualquer indivíduo (até mesmo por aquele que se comporta). Millenson (1975/1967) ao examinar os conceitos básicos da Análise Experimental do Comportamento explicita e considera alguns aspectos para definir cada conceito por ele examinado. Com a ressalva de que tais aspectos foram definidos por Millenson (1975/1967) com ênfase em um contexto de pesquisa, os aspectos por ele considerados são: dado, procedimento, processo e resultado. De acordo com Millenson (1975/1967) dado se refere a “uma descrição do estado comportamental anterior ao procedimento”. O procedimento “é uma descrição sucinta do que os pesquisadores fazem”. O processo se refere ao “que acontece no tempo com os aspectos significativos do comportamento, à medida que

aplicamos o nosso procedimento” e resultado é “o estado final do processo” (p.57). É possível observar que os dois aspectos que parecem ser nucleares na conceituação do conceito de contingência de reforçamento são citados por Millenson (1975/1967): o que ocorre com a força da relação entre os componentes do comportamento é denominado pelo autor de processo e a forma como a consequência ocorre, pelo menos de forma planejada ou arranjada, é denominada pelo autor de procedimento. Sendo assim, “processo” e “procedimento” podem ser considerados aspectos para caracterizar o conceito de contingência de reforçamento do comportamento. A Tabela 7.2 possibilita destacar o processo e o procedimento característico de cada uma das cinco contingências de reforçamento já examinadas.

TABELA 7.2

RELAÇÃO DOS CINCO TIPOS DE CONTINGÊNCIAS DE REFORÇAMENTO DO COMPORTAMENTO EXAMINADAS E A EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO E PROCEDIMENTO CARACTERÍSTICO DE CADA TIPO DE CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO

TIPO DE CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO	PROCESSO	PROCEDIMENTO
reforço positivo	<i>fortalecimento...</i>	<i>...por apresentação de estímulos</i>
reforço negativo	<i>fortalecimento...</i>	<i>...por retirada de estímulos</i>
punição positiva	<i>supressão...</i>	<i>...por apresentação de estímulos</i>

punição negativa	<i>supressão...</i>	<i>...por retirada de estímulos</i>
extinção	<i>enfraquecimento...</i>	<i>...por suspensão dos estímulos que mantêm a classe de respostas</i>

A partir do exame da Tabela 7.2 é possível perceber como a explicitação do “processo” e “procedimento” em cada uma das cinco contingências de reforçamento pode ser utilizada como aspecto nuclear para caracterizá-las. O processo característico das contingências de reforço tanto positivo quanto negativo é de fortalecimento das relações entre os componentes do comportamento. Com relação às contingências de punição, tanto positiva quanto negativa, o processo que ocorre é o de supressão das relações entre os componentes do comportamento. Quanto à contingência de extinção o processo que ocorre é o de enfraquecimento das relações. No que se refere ao procedimento adotado para alterar a força das relações entre os componentes do comportamento, observa-se que as contingências de reforço positivo e de punição positiva são configuradas a partir da apresentação de estímulos de uma classe, seja de forma deliberada ou produzido de forma natural pela própria resposta durante a interação do organismo com o ambiente. As contingências de reforço negativo e punição negativa são decorrentes da retirada de estímulos de uma classe. Finalmente, a contingência de extinção configura-se a partir da suspensão ou não ocorrência dos estímulos de certa classe que mantém a probabilidade de ocorrência da classe de respostas. Sendo assim, conclui-se que com a utilização dos aspectos explicitados por Millenson (1975/1967) é possível caracterizar com maior precisão o conceito de

contingência de reforçamento a partir do processo e procedimento envolvidos em cada tipo de contingência de reforçamento do comportamento.

Um dos aspectos que indicavam a necessidade de caracterizar a noção de contingência de reforçamento a partir de outros critérios, que não apenas o de relações condicionais entre os três componentes do comportamento, era a aparente equivalência entre a noção de contingência de reforçamento e a noção de comportamento. Com a caracterização da noção de contingências de reforçamento a partir de outros aspectos, como processo e procedimento, em cada um dos tipos de contingências de reforçamento, essa equivalência não mais ocorre. A noção de comportamento se refere ao sistema de relações que se estabelecem entre os três componentes do comportamento, coerente com a definição apresentada por Botomé (2001) e a noção de contingência de reforçamento se refere ao que ocorre com o sistema de relações que compõem o comportamento devido aos tipos de consequências do comportamento. Tal definição de contingências de reforçamento é possível, pois na caracterização de tal conceito a partir do processo e procedimento, o processo se refere ao que ocorre com o sistema de relações que compõem o comportamento (fortalecimento, supressão ou enfraquecimento), e procedimento se refere à forma de apresentação ou ocorrência da consequência (apresentação, retirada ou não apresentação de estímulo).

A caracterização da noção de contingência de reforçamento a partir dos aspectos processo e procedimento possibilita ainda um aperfeiçoamento da nomenclatura utilizada para se referir a cada tipo de contingência de reforçamento de qualquer comportamento. A

explicitação do processo de supressão implícito no termo “punição” torna a nomeação da contingência mais precisa, pois o termo “punição” é de uso rotineiro no senso comum, e muitas vezes utilizado com conotação moral de aplicar correção (punir) sendo que provavelmente não é o termo mais adequado para se referir ao que ocorre no sistema de relações que compõem o comportamento devido à apresentação ou ocorrência de uma consequência. Principalmente devido às implicações de utilizar a palavra punição em um contexto de intervenção. Da mesma forma, a explicitação dos procedimentos que se referem às palavras “positivo” (apresentação de estímulo) e “negativo” (retirada de estímulo) possibilita nomear cada tipo de contingência de reforçamento de acordo com as operações realizadas em uma situação experimental ou pelo que ocorre de forma natural durante a interação de um organismo com o ambiente, o que é menos provável com a utilização dos termos “positivo” e “negativo” que podem ser erroneamente utilizados como termos que se referem a juízo de valor ou qualidade do estímulo. No caso da contingência de extinção, um único termo “extinção” é utilizado para se referir a mais de um aspecto. O termo pode se referir tanto a um processo (enfraquecimento do comportamento), quanto a um procedimento (suspensão do estímulo que mantém a classe de respostas). A explicitação do processo e procedimento permitiu discriminar entre esses dois aspectos a que o termo “extinção” se refere.

Feitas algumas considerações acerca da noção de contingência de reforçamento, é possível perceber que esse conceito proposto por Skinner, sintetiza grande parte das descobertas a respeito da interação dos organismos com o ambiente. Definida apenas a partir de inter-relações entre os componentes do comportamento, tal noção se limita ao

que se entende por comportamento, no entanto, ao serem considerados outros aspectos, como processo e procedimento, tal noção é capaz de descrever o que ocorre com o sistema de relações que compõem o comportamento devido à natureza da classe de estímulos consequentes. No entanto, as perguntas permanecem: qual a relevância do conceito de contingência de reforçamento para a intervenção do psicólogo? Como operacionalizar tal conceito de modo a ser utilizado como recurso para orientar a intervenção?

E. A noção de contingência de reforçamento do comportamento possibilita realizar uma avaliação dos processos comportamentais caracterizados em uma situação de intervenção

Com o conceito de comportamento, cujo desenvolvimento foi resultado do conhecimento produzido em Análise do Comportamento, é possível descrever as relações que se estabelecem entre as variáveis que constituem o sistema de relações entre os três componentes do comportamento, como por exemplo, a caracterização de uma das classes de comportamento apresentada pelo cuidador da instituição, apresentada na Tabela 7.1. No entanto, o conceito de comportamento não permite descrever de que maneira esse sistema de relações tem sua força alterada na medida em que o organismo interage com o ambiente. A noção de contingência de reforçamento mais apropriadamente possibilita descrever como varia a força do sistema de relações constituintes do comportamento de acordo com a natureza das classes de estímulos consequentes.

Cada uma das classes de estímulos consequentes pode ser classificada de acordo com sua provável natureza: reforçadora ou aversiva para cada organismo em uma dada condição. Tal característica acrescida à forma com que os estímulos ocorrem: se são produzidos ou eliminados pela resposta, configuram as diferentes contingências de reforçamento. De acordo com Catania (1999) e Skinner (1974/1953), estímulos reforçadoras produzidos pela resposta configuram uma contingência de reforçamento positivo; estímulos aversivos eliminados pela resposta configuram uma contingência de reforçamento negativo; estímulos aversivos produzidos por uma resposta configuram uma contingência de punição positiva; estímulos reforçadoras eliminados por uma resposta configuram uma contingência de punição negativa e por fim respostas que não produzem os estímulos que a mantém configuram uma contingência de extinção.

Em relação à alteração na força das relações que se estabelecem entre os três componentes do comportamento, as contingências de reforçamento positivo e negativo são caracterizadas por um fortalecimento de tais relações, o que resulta em uma aumento na probabilidade de ocorrência da classe de comportamentos em questão. As contingências de punição suprimem as relações que se estabelecem entre os três componentes, resultando na cessação do comportamento imediatamente após a ocorrência da apresentação da estimulação aversiva ou retirada do estímulo reforçador e diante de estímulos que sinalizam a punição, voltando a ocorrer com frequência aproximadamente semelhante à ocasião antes da punição, quando os estímulos que sinalizam a punição estiverem ausentes, o que indica que a força das relações se manteve. A contingência de extinção enfraquece

a força das relações entre os componentes do comportamento, o que resulta na redução da probabilidade de ocorrência da classe de comportamentos em questão, fato evidenciado pela redução na frequência da classe de respostas. Sendo assim, a identificação das contingências de reforçamento em vigor possibilitam estimar a tendência de um determinado comportamento ocorrer ou não no futuro devido as alterações na força das relações entre seus três componentes.

Na Tabela 7.3 estão apresentadas as prováveis contingências de reforçamento configuradas por cada uma das classes de estímulos consequentes já apresentadas na Tabela 7.1. A expressão “provável” se deve ao fato de haver a exigência de verificação para determinar a natureza de uma determinada contingência de reforçamento. Além disso, a inferência da natureza de cada uma das classes de estímulos foi influenciada por aspectos frequentemente não explícitos nos dados apresentados, tais como, expressões faciais dos cuidadores, verbalizações a respeito da atividade realizada, as condições de trabalho precárias, tanto em relação ao aspecto estrutural da instituição, quanto aos materiais necessários para o trabalho e de organização das tarefas a serem realizadas. Tais aspectos usualmente foram utilizados para supor a função das classes de estímulos. Assim por exemplo, a classe de estímulos “contato físico entre cuidador e abrigado” foi considerada um estímulo aversivo por vir acompanhada de expressões e verbalizações de desconforto, além de ser uma classe de estímulos frequentemente evitada pelos cuidadores.

Assim, em relação aos resultados imediatos para o cuidador, a classe de estímulos “realização de uma atividade que lhe é exigida ou solicitada” provavelmente configura uma contingência de reforçamento

negativo, se for considerado que a resposta apresentada pelo sujeito elimina um estímulo aversivo, no caso a exigência de realizar uma atividade. Ainda em relação ao resultado imediato para o cuidador, a classe de estímulos “realização de uma atividade em um período de tempo relativamente curto”, de maneira semelhante a contingência anterior, provavelmente também configura uma contingência de reforçamento negativo, em que o cuidador apresenta a resposta para realizar a atividade o mais breve possível, indicando que a própria atividade é um estímulo aversivo a ser eliminado.

TABELA 7.3

EXPLICITAÇÃO DA PROVÁVEL CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO PARA O CUIDADOR CONFIGURADA POR CADA UMA DAS CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES DO COMPORTAMENTO “EXECUTAR PELOS ABRIGADOS COMPORTAMENTOS RELACIONADOS À AUTOCUIDADO OU HIGIENE PESSOAL”

CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES			PROVÁVEL CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO PARA O CUIDADOR
RESULTADOS IMEDIATOS	PARA CUIDADOR	- realização de uma atividade que lhe é exigida ou solicitada	Reforçamento negativo
		- realização de uma atividade em um período de tempo relativamente curto	Reforçamento negativo
		- aprovação de colegas e superiores	Reforçamento positivo
		- aceitação pelos abrigados	Reforçamento positivo
		- aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à	Reforçamento positivo

		autocuidado e higiene pessoal	
	PARA ABRIGADO	- contato físico entre cuidador e abrigado	Punição positiva
		- atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal	Reforçamento positivo
		- redução do grau de controle sobre situações relacionadas a autocuidado e higiene pessoal	Reforçamento positivo
		- aumento do grau de conforto corporal	Reforçamento positivo
		- baixo custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal	Punição positiva
RESULTADOS A MEDIO PRAZO	PARA CUID.	- aumento da carga de trabalho devido a dependência dos abrigados	Punição positiva
	PARA ABRIG.	- aumento do grau de dependência de outras pessoas	Punição positiva
RESULTADOS A LONGO PRAZO	PARA CUID.	- aumento da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado como sendo incapaz de executar comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal	Punição positiva
	PARA ABRIGADO	- aumento da probabilidade de possuir repertório limitado ou inexistente de comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal	Punição positiva
	PARA ABRIGADO	- redução da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição	Punição positiva
	PARA SOCI.	- manutenção de instituições que tornam gradativamente mais dependentes as pessoas com deficiência atendidas	Punição positiva

	- <i>aumento do contingente de pessoas dependentes</i>	Punição positiva
	- <i>maior necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes</i>	Punição positiva

Há ainda três classes de estímulos consequentes imediatas para o cuidador, sendo elas “aprovação de colegas e superiores”, “aceitação pelos abrigados” e “aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”, que provavelmente configuram contingências de reforçamento positivo em que a resposta produz tais estímulos. Ao menos em relação aos resultados imediatos para o cuidador, as contingências predominantes são de reforçamento, sendo que duas das cinco classes de estímulos consequentes imediatas para o cuidador configuram contingências de reforçamento negativo e três delas reforçamento positivo. Dessa forma, o conjunto de classes de estímulos consequentes imediatos para o cuidador fortalecem as relações dos comportamentos da mesma classe. No entanto, é necessário examinar as distintas decorrências relacionadas às especificidades das contingências de reforçamento negativo e positivo configuradas.

Considerando que de modo geral quanto mais imediatas são as consequências, mais elas afetam o comportamento, um aspecto a examinar são as decorrências da exposição a contingências de reforçamento negativo. De acordo com Skinner (1974/1953) um dos efeitos à exposição a contingências de reforçamento negativo é que os eventos “neutros” que acompanham ou precedem a eliminação de estímulos aversivos adquirem a função de estímulos aversivos condicionados. No contexto da instituição é provável que muitos estímulos (inclusive os próprios acolhidos) adquiram a função de

estímulos aversivos condicionados devido à exposição a tal contingência de reforçamento. Como decorrência do primeiro efeito o organismo fica exposto a uma quantidade maior de estímulos aversivos. Assim, o organismo fica constantemente exposto à estimulação aversiva, diante dos quais apresenta um conjunto de respostas denominadas como “ansiedade” (Skinner, 1974/1953). Como resultado, o próprio ambiente de trabalho dos cuidadores se torna uma ampla classe de estímulos aversivos condicionados.

Outra decorrência da exposição à contingência de reforçamento negativo é a ampliação do repertório de comportamentos de fuga e esquiva. De acordo com Catania (1999) e Skinner (1974/1953) comportamentos de fuga se caracterizam pela eliminação de uma estimulação aversiva. Diante dos estímulos aversivos condicionais ou incondicionais, qualquer resposta que os elimine ou os postergue é fortalecida. Sidman (1995) examina a influência na sociedade da exposição dos indivíduos a contingências de reforçamento negativo e descreve comportamentos que são comumente referidos como “fechar nossos ouvidos”, “ver e ouvir apenas o que queremos”, “colocar problemas no gelo”, “delegar responsabilidades” ou simplesmente “fazer nada”. No contexto da instituição é provável que tal condição, aliada a outras de mesma característica, aumente a probabilidade de ocorrência de muitos comportamentos profissionais indesejáveis como ignorar os abrigados, postergar as atividades profissionais, assim como qualquer outra atividade que elimine ou postergue o contato com eles. Gradativamente é provável que os cuidadores fiquem pouco sob controle de grande parte dos comportamentos apresentados pelos abrigados, dispensando atenção apenas nas situações em que um

abrigado apresenta um comportamento considerado pelo cuidador como sendo inadequado. Aliado ao fato de que os comportamentos de esquiva dos profissionais aumentam o grau de privação de atenção social dos abrigados configura-se uma condição em que é altamente provável que os abrigados desenvolvam um repertório de comportamentos inadequados com a função de obter atenção dos cuidadores, sendo esta uma das poucas formas de se obter tal consequência.

O conjunto de decorrências da exposição a contingências de reforçamento negativo explicita o quão nociva essa condição pode ser tanto para o cuidador quanto para o abrigado. A configuração de tal contingência implica em que a ocorrência do comportamento do profissional fique mais sob controle de reduzir ou livrar-se de estimulações aversivas do que sob controle de produzir benefícios para o abrigado. Respostas emocionais com efeitos potencialmente aversivos são constantemente eliciadas, enquanto aumenta a probabilidade de qualquer comportamento que elimine ou atenuar tais condições aversivas, o que inclui comportamentos incompatíveis com as atribuições de um cuidador, como por exemplo, ignorar os abrigados.

Quanto aos resultados imediatos para o cuidador que estabelecem contingências de reforçamento positivo destaca-se o controle que variáveis pouco relevantes como “aprovação de colegas e superiores” e “aceitação pelos abrigados” assumem sobre o aumento da probabilidade do comportamento do cuidador. A classe de estímulos consequentes “aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal” produzida pelo cuidador também é um exemplo de variável inadequada para manter seu comportamento, pois tal classe de estímulos implica necessariamente em reduzir o grau de

controle do abrigado sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal, condição que pode fazer com que o abrigado apresente efeitos relacionados ao desamparo aprendido, como dificuldade em aprender relações entre suas respostas e consequências (Hunziker, 2005).

Em relação ao resultado imediato para o abrigado “contato físico entre cuidador e abrigado”, que também é uma consequência imediata para o próprio cuidador, provavelmente configura-se uma contingência de punição negativa em que a resposta apresentada pelo cuidador o expõe a uma situação potencialmente aversiva, que é o contato com o abrigado em uma situação em que este necessita de cuidados. Além do contato físico outro resultado produzido pelo cuidador para o abrigado é a classe de estímulos “atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”, que apesar de configurar provavelmente uma contingência de reforçamento positivo para o comportamento do cuidador é prejudicial para o abrigado uma vez que a atenção social, que muito provavelmente possui valor reforçadora para o abrigado, é dispensada como consequência a comportamentos que correspondem à dependência e passividade do mesmo. Outro resultado imediato produzido pelo cuidador para o abrigado é a “redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”, considerando que essa classe de estímulos é equivalente ao aumento do grau de controle do cuidador sobre o abrigado, provavelmente a produção de tal classe de estímulos é reforçadora para o cuidador, configurando-se uma contingência de reforçamento positivo para seu comportamento. Um aspecto de destaque em relação a esta classe é que apesar dela estabelecer uma contingência

de reforçamento positivo para o comportamento do cuidador, ela também possui decorrências nocivas para o abrigado que, por não possuir controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal, muito provavelmente deixa de apresentar respostas que poderiam ser modeladas pelo cuidador para desenvolver um repertório de comportamentos relacionados a autocuidado e higiene, o que gera ainda maior dependência do abrigado em relação ao cuidador. A condição apresentada pelo cuidador ao abrigado é semelhante às condições estabelecidas por procedimentos empregados para estudar desamparo aprendido, um modelo para estudo da depressão em situações controladas de laboratório, onde organismos sujeitos a condições de incontrolabilidade apresentam dificuldade em apresentar comportamentos que eliminam uma condição aversiva (Hunziker, 2005; Seligman, 1977).

O resultado imediato para o abrigado “aumento do grau de conforto corporal” provavelmente estabelece uma contingência de reforçamento positivo em que a resposta apresentada pelo cuidador produz uma condição reforçadora, tanto para si quanto para o abrigado. Um aspecto de destaque é que a consequência em questão, além de estabelecer uma contingência de reforçamento positivo para o comportamento do cuidador é um resultado de valor imediato para o abrigado.

Em relação ao resultado imediato para o abrigado “baixo custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal” a provável contingência envolvida é de punição positiva para o cuidador, em que a própria resposta apresentada por ele produz uma estimulação aversiva, que são respostas de baixo custo

apresentadas pelo abrigado e que exigem ainda mais esforço e comportamentos do cuidador em situações em que é necessário realizar atividades de autocuidado ou higiene pessoal dos abrigados. Tal resultado do comportamento apresentado pelo cuidador é potencialmente nocivo para o abrigado, em que respostas de baixo custo o tornam ainda mais dependente do cuidador.

De maneira geral, os resultados imediatos para o cuidador configuram contingências de reforçamento que aumentam o grau de força das relações do comportamento e sua probabilidade de ocorrência futura, sendo provavelmente as variáveis responsáveis pela manutenção do comportamento do cuidador, tendo sido examinadas portanto, algumas de suas características. As classes de estímulos “realização de uma atividade que lhe é exigida ou solicitada” e “realização de uma atividade em um período de tempo relativamente curto” configuram contingências de reforçamento negativo que possuem decorrências prejudiciais para os cuidadores, como alterar a função de estímulos “neutros” para estímulos aversivos condicionados, alterar a condição do organismo para um estado denominado de “ansiedade” e fortalecer comportamentos de esquiva como ignorar os abrigados e postergar as atividades profissionais. As classes de estímulos que configuram contingências de reforçamento positivo: “aprovação de colegas e superiores”, “aceitação pelos abrigados” e “aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal” correspondem aos resultados imediatos produzidos pelo cuidador que afetam os abrigados e explicitam que o comportamento é mantido por variáveis pouco relevantes ou nocivas para os abrigados.

Dos resultados a médio e a longo prazo, tanto para o cuidador quando para o abrigado, todos configuram contingências de punição positiva, em que as próprias respostas apresentadas pelo cuidador produzem estímulos aversivos para si próprio, como por exemplo, a classe de estímulos “aumento da carga de trabalho devido a dependência dos abrigados” e muitos dos quais afetam não apenas seus comportamentos, sendo nocivos também para os abrigados como por exemplo, o “aumento no grau de dependência [do abrigado] em relação a outras pessoas”, e até mesmo para sociedade, como a “manutenção de instituições que tornam gradativamente mais dependentes as pessoas com deficiência atendidas”, “aumento do contingente de pessoas dependentes” e “maior necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes” o que indica que os comportamentos apresentados pelos cuidadores são incoerentes com a própria função social de instituições responsáveis pelo cuidado de pessoas denominadas “deficientes mentais” cujo objetivo deveria ser tornar esses indivíduos gradativamente mais autônomos de modo a tornar possível sua convivência na sociedade.

O conjunto de consequências a médio e longo prazo correspondem a resultados que muito provavelmente possuem baixo grau de controle sobre o comportamento do profissional, apesar de o afetarem de maneira prejudicial, como por exemplo, as classes “aumento da carga de trabalho devido à dependência dos abrigados”, que corresponde a um estímulo aversivo para o profissional e “aumento do grau de dependência de outras pessoas” que corresponde a uma decorrência nociva para o abrigado. Mesmo que o cuidador não seja capaz de perceber tal conjunto de consequências a médio e longo prazo,

elas ainda o afetam sem, no entanto, alterar a probabilidade de ocorrência dessa classe de comportamento. Sendo assim, há necessidade de construir a relação entre as respostas apresentadas pelo cuidador e suas consequências, mesmo que a longo prazo, para que tais classes de estímulos alterem a probabilidade de ocorrência de seu comportamento em curto prazo.

A quantidade de classes de estímulos consequentes que configuram contingências de punição exige também uma avaliação das decorrências desse tipo de contingência. Skinner (1974/1953) afirma que os efeitos semelhantes aos envolvidos em contingências de reforçamento negativo ocorrem na contingência de punição, entre os quais o pareamento de estímulos aversivos com outros aspectos do ambiente que tornam-se estímulos aversivos condicionais, fortalecendo qualquer comportamento que elimine ou atenuie tais estímulos. Sendo assim, na instituição, as contingências de punição estabelecidas, por exemplo, pelas classes de estímulos “aumento da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado como sendo incapaz de executar comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal” e “aumento da probabilidade de [o abrigado] possuir repertório limitado ou inexistente de comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal” poderiam fortalecer comportamentos profissionais que apenas eliminem ou atenuem a estimulação aversiva, como o próprio comportamento de executar pelos abrigados os comportamentos que eles poderiam apresentar, mesmo que isso não produza consequências de valor para os abrigados.

Outro aspecto de destaque em relação à exposição a contingências de punição é a supressão de comportamentos dos

cuidadores. Como subproduto de tal condição o estado dos profissionais pode ser denominado como sendo de apatia ou passividade. Segundo Sidman (1995), a punição frequente faz com que os indivíduos aprendam a “ficar quietos” e “fazer tão pouco quanto possível”. Os estudos acerca do desamparo aprendido também caracterizam as contingências cujo produto é tornar os sujeitos “apáticos” ou “passivos”, sendo esses exemplos de como a investigação e caracterização das contingências de reforçamento de uma dada classe de comportamento configuram uma explicação alternativa para as concepções tradicionais de explicar os comportamentos com base nas próprias entidades derivadas da observação dos próprios comportamentos.

Em síntese, a partir da descrição das relações que se estabelecem entre as variáveis que constituem cada um dos três componentes do comportamento foi possível utilizar a noção de contingência de reforçamento para avaliar como cada uma das classes de estímulos consequentes afeta a probabilidade de ocorrência do comportamento. A identificação das contingências de reforçamento em vigor possibilitou avaliar a adequação das variáveis que mantêm o comportamento do cuidador considerando as decorrências tanto para si próprio quanto para o abrigado. Em relação a esse aspecto, foi explicitado que de maneira geral o comportamento do cuidador ocorre sob condições aversivas com a predominância de contingências de reforçamento negativo e de punição positiva e que muitos dos resultados que produz são nocivos para o abrigado e incoerentes com a própria função a ser desempenhada em uma instituição que atende pessoas com deficiência.

F. As noções de comportamento e de contingência de reforçamento possibilitam ao psicólogo distinguir entre “queixa” e “problema” em uma situação de intervenção

Ao examinar a função social do psicólogo, Holland (1983) demonstra que frequentemente esse profissional intervém de maneira a fortalecer as relações de controle em que uma parcela da população, detentora do poder, domina outra parcela da população. Isso ocorre particularmente quando o psicólogo intervém com o objetivo de atender as queixas da parcela da população dominante para intensificar o controle sobre o comportamento do restante da população, sem examinar as relações de controle que se estabelecem entre as diferentes parcelas da população ou indivíduos, cujas necessidades deveriam constituir o problema no qual intervir. A partir do exame do autor, a distinção entre queixa e problema parece ser um relevante aspecto a controlar o comportamento do profissional ao caracterizar uma situação de intervenção.

Botomé (1981) ilustra a relevância da distinção entre queixa e problema ao relatar uma intervenção realizada no âmbito do planejamento de serviços públicos de saúde. O autor relata que o objetivo de quem solicitava a intervenção era a implantação de um programa de atendimento a gestantes, nutrízes e crianças até dois anos de idade, sendo que a queixa consistia na necessidade de modificar os comportamentos da população relacionados à saúde, pois em geral os comportamentos eram inadequados ou mesmo inexistentes. No entanto, a partir de um exame das características do serviço prestado pelo serviço de saúde, o autor relata que o problema parecia ser distinto da queixa inicial. Os comportamentos apresentados pelos funcionários do serviço

de saúde estavam mais sob controle de rotinas e regras estabelecidas pelos funcionários, definidas mais em benefício próprio do que sob controle das necessidades da população atendida pelo serviço. Os procedimentos do serviço de saúde que, em última análise, consistiam nos comportamentos dos profissionais de tal organização, pareciam constituir o núcleo do problema no qual intervir. O problema parecia ser muito diferente, senão oposto, ao declarado na queixa de que era necessário modificar o comportamento da população, pois ela se comportava de maneira inadequada em relação à saúde.

Considerando a importância da distinção entre queixa e problema. Poderiam os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento auxiliar na distinção entre queixa e problema? O que significa examinar as relações de poder ou de controle entre os indivíduos ou grupos? Poderiam essas relações serem examinadas como relações comportamentais estabelecidas entre diferentes indivíduos? A caracterização da classe de comportamentos apresentada pelos cuidadores da instituição apresentada na Tabela 7.1 e a identificação das prováveis contingências de reforçamento configuradas pelas classes de estímulos consequentes do comportamento dos cuidadores apresentada na Tabela 7.3 explicitam algumas características que parecem auxiliar na distinção entre queixa e problema na situação particular de intervenção em que foram caracterizadas.

Uma queixa frequente dos cuidadores da instituição era de que os abrigados eram doentes, deficientes, incapazes, desobedientes, agitados ou agressivos o que sobrecarregava os cuidadores e os deixava irritados, sendo necessário maior quantidade de funcionários para lidar com os abrigados. A queixa dos administradores da instituição não era

muito diferente. No entanto, os cuidadores é que eram rotulados como preguiçosos ou incompetentes. De maneira geral, as queixas fundamentavam-se em características dos sujeitos designadas por entidades responsáveis pelos comportamentos apresentados pelos cuidadores. Sendo assim, as queixas constituíam aspectos pouco úteis para orientar as decisões de uma intervenção psicológica devido ao fato de carecerem de informações a respeito das interações que os indivíduos estabeleciam com seu ambiente.

A caracterização da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelos cuidadores explicitou que os próprios comportamentos apresentados por eles produziam classes de estímulos consequentes que criavam ainda mais dependência dos abrigados, aspecto nuclear da queixa inicial. Dentre as classes de estímulos consequentes produzidas pelo comportamento dos cuidadores apresentadas na Tabela 7.1 destaca-se os resultados imediatos “redução do grau de controle sobre situações relacionadas a autocuidado e higiene pessoal”, o que indica que o profissional cria condições para o abrigado permanecer passivo diante das situações em que é necessário apresentar comportamentos de autocuidado e higiene pessoal e “baixo custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal” que indica que o profissional cria condições para que o abrigado apresente apenas as respostas que possibilitam que o cuidador permaneça executando os comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal do próprio abrigado. Como decorrência, a médio e longo prazo os comportamentos apresentados pelos cuidadores produzem ainda mais dependência dos abrigados; tal resultado corresponde às

classes de estímulos para o abrigado “aumento do grau de dependência de outras pessoas”, “aumento da carga de trabalho devido à dependência dos abrigados”, “aumento da probabilidade de possuir repertório limitado ou inexistente de comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal” e “redução da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição”.

A queixa inicial fundamentava-se na explicação do comportamento dos abrigados a partir de “entidades internas” responsáveis pelos seus comportamentos. No entanto, a utilização do conceito de comportamento para caracterizar os comportamentos apresentados pelos cuidadores possibilitou perceber que o tipo de interação estabelecida entre cuidadores e abrigados produz a dependência dos abrigados em relação aos cuidadores e fortalece ainda mais a noção de que os abrigados eram “deficientes” e “incapazes”. Outro aspecto de destaque é que na queixa inicial nenhum aspecto relacionado aos procedimentos empregados pelos cuidadores era citado como determinante, ao menos em algum grau, da dependência ou incapacidade dos abrigados. Sendo assim, o conceito de comportamento possibilitou explicitar as relações comportamentais estabelecidas entre cuidadores e abrigados e localizar como aspecto nuclear do problema no qual intervir, os comportamentos apresentados pelos cuidadores.

O exame das contingências de reforçamento configuradas pelo comportamento do cuidador também indicam que o comportamento de “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” constitui, ao menos em parte, o núcleo do problema no qual o psicólogo deve intervir. A identificação da provável contingência de reforçamento configurada por cada uma das classes de

estímulos consequentes produzidas pelo comportamento do cuidador, apresentada na Tabela 18 possibilita avaliar a influência das consequências de uma classe de resposta não apenas sobre o próprio indivíduo que se comporta, mas também sobre os demais indivíduos. Em relação às decorrências para os cuidadores, a Tabela 7.3 possibilita observar que o comportamento do cuidador ocorre prioritariamente sob controle de contingências de reforçamento que envolvem controle aversivo (reforçamento negativo e punição), das 18 classes de estímulos consequentes apresentadas na Tabela 7.3, 12 delas configuram contingências de punição ou de reforçamento negativo, que são condições nocivas para os organismos (Sidman, 1995 e Skinner, 1974/1953). Outro aspecto de destaque é que de maneira geral as variáveis que mantêm a ocorrência do comportamento do cuidador são nocivas para os abrigados, como por exemplo, “redução do grau de controle sobre situações relacionadas a autocuidado e higiene pessoal”, “aumento do grau de dependência de outras pessoas” e “aumento da probabilidade de possuir repertório limitado ou inexistente de comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal”, de modo que a ocorrência de tal classe de comportamentos repercute necessariamente na produção de prejuízos para os acolhidos, mesmo que os cuidadores não percebam isso e considerem a deficiência dos abrigados como sendo inerente a sua condição. Sendo assim, a noção de contingência de reforçamento também auxiliou na identificação do problema no qual intervir a partir da explicitação e avaliação de como cada classe de estímulos consequentes afeta os comportamentos dos indivíduos que constituem o sistema social no qual o psicólogo intervém.

Como decorrência da utilização dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para caracterizar o problema no qual intervir, destaca-se o alto grau de controle que aspectos relacionados aos tipos de interações que os diferentes indivíduos estabelecem com o meio passam a exercer no comportamento do psicólogo. A identificação do problema a ser objeto de intervenção pode ocorrer a partir da caracterização dos processos comportamentais apresentados pelos indivíduos que constituem os sistemas sociais nos quais o psicólogo intervém, de maneira a explicitar as relações de controle entre as classes de comportamentos apresentadas por esses indivíduos por meio da identificação das contingências de reforçamento configuradas pelos comportamentos caracterizados. Tendo sido caracterizado o problema no qual intervir é mais provável que a intervenção do psicólogo equilibre as relações de controle estabelecidas pelos comportamentos dos indivíduos, em detrimento de uma intervenção que mantém ou acentua as relações de dominação entre os indivíduos. Essa parece ser uma maneira de reduzir a probabilidade de que o profissional intervenha a serviço das classes dominantes, como alertam Holland (1983) e Botomé (1981), o que no contexto do exame corresponderia a intervir de modo a acentuar o controle dos cuidadores sobre os abrigados, diminuindo a probabilidade de que os abrigados desenvolvam comportamentos relativos à independência e autonomia.

G. Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento fundamentam procedimentos alternativos à utilização de sistemas classificatórios de diagnóstico e tratamento de indivíduos: a análise funcional do comportamento

Há estudos que indicam que uma proporção significativa de psicólogos utilizam sistemas classificatórios de diagnóstico e tratamento durante suas atuações profissionais em diferentes campos de atuação. A alta proporção de psicólogos que utilizam testes psicológicos em sua atuação foi constatada por Herzberg e Mattar (2008) no campo denominado Clínica, por Cabral e Sawaya (2001) e Souza (2005) no campo Escolar e por Godoy e Noronha (2005) no campo Organizacional. Os dados referentes à atuação do psicólogo em geral, sem fazer referência a sua área de atuação também indicam alta proporção da utilização de testes psicológicos (Noronha, 2002; Padilha, Noronha e Fagan, 2007). Apesar de testes psicológicos, assim como escalas, questionários e inventários serem mais facilmente considerados procedimentos classificatórios para o diagnóstico, qualquer procedimento que se fundamente na categorização dos comportamentos do indivíduo para o diagnóstico constitui um sistema classificatório. De acordo com Araújo (2007) a entrevista também é uma das técnicas que podem ser utilizadas para o diagnóstico, sendo que de acordo com a autora, essa é uma das técnicas de avaliação psicológica que mais tem sido enfatizada nos cursos de graduação em Psicologia. Sendo assim, independentemente do procedimento utilizado (testes psicológicos ou entrevista, por exemplo), os sistemas de classificação para o diagnóstico e tratamento são amplamente utilizados por psicólogos.

Algumas das características e implicações da utilização de sistemas classificatórios durante a atuação profissional do psicólogo têm sido indicadas como importantes aspectos a serem avaliados. Um desses aspectos é a coerência dos sistemas classificatórios de diagnóstico e tratamento com o “modelo” médico. De acordo com Banaco (1999) o “modelo” médico de diagnóstico inclui os indivíduos que apresentam certos comportamentos em classificações com base em critérios diagnósticos específicos. Como alternativa ao “modelo” médico tradicional, Ulmann e Krasner (1965), indicam as características do que foi nomeado de “modelo” psicológico. Em relação a esse “modelo”, a análise funcional do comportamento tem sido considerada um procedimento coerente suas características e exigências (Follete e cols., 2000). A avaliação dos dados apresentados nas Tabelas 7.1 e 7.3 obtidos a partir fundamentalmente das noções de comportamento e de contingência de reforçamento corroboram a afirmação de que a análise funcional do comportamento pode consistir em uma alternativa a utilização de sistemas classificatórios para o diagnóstico e tratamento.

Contrário a principal característica do “modelo” médico, que é a de considerar uma entidade mental ou física como responsável pelos comportamentos patológicos apresentados pelos indivíduos, o “modelo” psicológico concebe o comportamento como sendo determinado por variáveis ambientais. A caracterização do comportamento do cuidador apresentada na Tabela 7.1 é uma ilustração de como o comportamento pode ser explicado a partir de variáveis que influem na sua probabilidade de ocorrência. Tanto as classes de estímulos antecedentes, apresentadas na primeira coluna da Tabela 7.1, quanto as classes de estímulos consequentes, apresentadas na terceira coluna da mesma

tabela e na Tabela 7.3 constituem as variáveis que alteram a probabilidade de ocorrência da classe de comportamentos caracterizada. A explicação para a apresentação da classe de comportamento “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” se deve a variáveis como, por exemplo, “aprovação de colegas e superiores” e “aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”, que fortalecem o sistema de relações do comportamento e aumentam sua probabilidade de ocorrência e não a supostas entidades internas como “preguiça” ou “falta de motivação” dos cuidadores. O mesmo exame poderia ser realizado em relação aos comportamentos dos abrigados que correspondem à passividade ou inaptidão para apresentar comportamentos de autocuidado e higiene pessoal, que podem ser explicados a partir das condições ambientais dispostas pelo cuidador, como por exemplo, seu próprio comportamento de executar pelos abrigados os comportamentos relativos a autocuidado e higiene pessoal, e não a partir de entidades mentais tais como “deficiência mental” ou “autismo”, por exemplo. Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento como referenciais para orientar a intervenção do psicólogo fazem com que seja menos provável que o psicólogo aceite, adote e promova “entidades abstratas” como explicação para aquilo que os organismos fazem.

Outra característica do “modelo” médico é a de que os comportamentos são apenas indicativos de entidades internas, estas sim consideradas o fenômeno de interesse, em oposição ao “modelo” psicológico em que os próprios comportamentos são os fenômenos de interesse. As características de cada componente da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos

relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelo cuidador e indicada na Tabela 7.1, assim como o exame das contingências de reforçamento configuradas por cada uma das classes de estímulos consequentes dessa mesma classe de comportamentos, apresentada na Tabela 7.3 parecem ser suficientes para explicar a ocorrência do comportamento sem recorrer a entidades internas, sendo que a caracterização do próprio sistema de interações que se configura entre as variáveis que constituem cada um dos componentes do comportamento é o fenômeno de interesse. No caso do comportamento apresentado pelo cuidador a natureza das classes de estímulos consequentes imediatas que configuram predominantemente contingências de reforçamento positivo ou negativo são provavelmente as variáveis que mantêm sua ocorrência. Na Tabela 7.3 em que são apresentadas as prováveis contingências de reforçamento para o comportamento do cuidador, é possível observar que oito das dez classes de estímulos consequentes imediatas configuram contingências de reforçamento para o comportamento de “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”.

Em relação à característica do “modelo” médico de realizar diagnóstico a partir da classificação dos comportamentos apresentados pelos indivíduos em categorias que nomeiam uma entidade interna responsável pela ocorrência de um comportamento é possível observar que a realização da análise funcional do comportamento do cuidador é coerente com a ênfase do “modelo” psicológico em caracterizar as condições ambientais de desenvolvimento e manutenção de um comportamento. Além disso, o tratamento não corresponde a um procedimento definido a priori para cada tipo de categoria

correspondente a uma patologia, como ocorre no “modelo” médico, mas sim a alterações nas contingências de reforçamento de um comportamento de acordo com as características idiossincráticas da interação que cada organismo está estabelecendo com o ambiente por meio de suas atividades. A caracterização da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada pelo cuidador presente na Tabela 7.1 e a identificação das prováveis contingências de reforçamento dessa classe de comportamentos do cuidador, apresentada na Tabela 7.3, fornecem uma base concreta para a avaliação de quais variáveis necessitam ser alteradas para aumentar ou diminuir a probabilidade de ocorrência da classe de comportamentos apresentada pelo indivíduo em questão, sem recorrer à utilização de procedimentos de intervenção padronizados, cuja eficácia é uma questão estatística e não demonstrada em cada caso singular.

Em síntese, os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento fundamentam o procedimento de análise funcional em que são identificadas as variáveis que constituem o sistema de interações de uma dada classe de comportamentos. Tal procedimento parece ser uma alternativa aos modelos de classificação para diagnóstico e tratamento e são coerentes com o que é denominado por Ullmann e Krasner (1965) de “modelo” psicológico, em oposição ao “modelo” médico tradicional, sendo que de maneira geral são contribuições da Análise Experimental do Comportamento que fundamentam o “modelo” psicológico como alternativa para a intervenção do psicólogo sobre fenômenos e processos comportamentais.

8

**CARACTERIZAÇÃO DOS PROCESSOS COMPORTAMENTAIS
A SEREM DESENVOLVIDOS E PROPOSIÇÃO DE OBJETIVO
DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO**

A partir da caracterização das interações que os indivíduos que compõem a situação de intervenção estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento foram utilizados para orientar a derivação de características dos processos comportamentais a serem desenvolvidos como parte da intervenção a ser realizada pelo psicólogo. Na Tabela 8.1 estão apresentadas características dos componentes da classe de comportamentos a ser desenvolvida pelo psicólogo e na Tabela 8.2 estão apresentadas as prováveis contingências de reforçamento que se configuraram com o desenvolvimento da classe de comportamentos de interesse. A caracterização de tal classe de comportamento apresentada na Tabela 8.1 delimita o tipo de interação a ser desenvolvida pelo psicólogo como objetivo de sua intervenção profissional.

A. Características da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados” a ser apresentada pelos cuidadores da instituição como parte da intervenção do psicólogo

Na Tabela 8.1 estão apresentadas características dos componentes da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados”. Na primeira coluna nomeada como “classe de estímulos antecedentes” estão apresentados aspectos do ambiente com os quais o indivíduo necessitará lidar. Na segunda coluna denominada como

“classe de respostas” são indicadas as ações ou atividades a serem apresentadas pelo indivíduo diante do aspecto do ambiente indicado na primeira coluna. Na terceira coluna, “classe de estímulos consequentes”, estão apresentadas as decorrências a serem produzidas pela ação ou atividade apresentada pelo indivíduo indicada na segunda coluna. As consequências apresentadas na terceira coluna são subdivididas em “resultados imediatos”, “resultados a médio prazo” e “resultados a longo prazo” de acordo com o período de tempo em que ocorre cada consequência.

TABELA 8.1

CARACTERÍSTICAS DOS COMPONENTES DA CLASSE DE COMPORTAMENTOS “DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS À AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL DOS ABRIGADOS”

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - indivíduos com diferentes graus de dependência para apresentar comportamento s relacionados a autocuidado ou higiene pessoal (escovar os dentes, alimentar-se, banhar-se, vestir-se, pentear os cabelos, arrumar a cama etc.) 	<p>Desenvolver comportamentos relativos à higiene pessoal dos abrigados</p>	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - realização da atividade em período de tempo maior (comparando com tempo despendido quando cuidador executa o comportamento pelo abrigado) - recusa do abrigado a ser auxiliado - aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado ao executar comportamentos de autocuidado e higiene - redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal 	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - redução da carga de trabalho devido à independência dos abrigados - satisfação em perceber o desenvolvimento do abrigado 	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de considerar abrigado incapaz de executar comportamentos relativos à autocuidado e higiene - aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene sob controle de benefícios para o abrigado - aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene com outros abrigados - aumento da probabilidade de desenvolver outros tipos de comportamentos com abrigados
		<p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - contato físico entre abrigado e cuidador por meio do auxílio para apresentar um comportamento - atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal - aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado ou higiene pessoal - aumento do grau de conforto corporal - aumento do custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal 	<p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de dependência de outros pessoas 	<p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição <p>PARA A SOCIEDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - manutenção de instituições que tornam gradativamente menos dependentes as pessoas com deficiência atendidas - redução do contingente de pessoas dependentes - menor necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes

As características dos componentes da classe de respostas e classes de estímulos consequentes apresentadas na Tabela 8.1 foram derivadas a partir das características apresentadas na Tabela 7.1. Apenas a característica da classe de estímulos antecedentes, “indivíduos com diferentes graus de dependência para apresentar comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”, apresentada na primeira coluna da tabela, permaneceu a mesma por consistir um aspecto do ambiente com o qual os cuidadores necessitam lidar. Na segunda coluna, “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” está indicado como classe de respostas a ser apresentada diante da referida classe de estímulos antecedentes.

Na terceira coluna estão apresentadas as características das classes de estímulos consequentes em três subcolunas: resultados imediatos, resultados a médio prazo e resultados a longo prazo, sendo que em cada subcoluna há categorias que organizam as características desse componente do comportamento. Na categoria resultados imediatos para o cuidador é possível observar que estão indicadas como características a “realização da atividade em período de tempo maior (comparando com tempo despendido quando o cuidador executa o comportamento pelo abrigado)”, “recusa do abrigado a ser auxiliado”, “aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado ao executar comportamentos de autocuidado e higiene” e “redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”. Como resultados imediatos para o abrigado estão indicados o “contato físico entre abrigado e cuidador por meio do auxílio para apresentar um comportamento”, “atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal”, “aumento do grau de controle sobre

situações relacionadas à autocuidado ou higiene pessoal”, “aumento do grau de conforto corporal” e “aumento do custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal”. Na categoria referente aos resultados a médio prazo para o cuidador estão apresentadas como características a “redução da carga de trabalho devido à independência dos abrigados” e “satisfação em perceber o desenvolvimento do abrigado”. Como decorrência a médio prazo para o abrigado observa-se a “redução do grau de dependência de outras pessoas”. Na categoria de resultados a longo prazo para o cuidador é possível observar como características a “redução da probabilidade de considerar abrigado incapaz de executar comportamentos relativos à autocuidado e higiene”, “aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene sob controle de benefícios para o abrigado”, “aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene com outros abrigados” e “aumento da probabilidade de desenvolver outros tipos de comportamentos com abrigados”. Como resultado a longo prazo para o abrigado está indicado “aumento da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição” e como resultado a longo prazo para a sociedade é possível observar como características “manutenção de instituições que tornam gradativamente menos dependentes as pessoas com deficiência atendidas”, “redução do contingente de pessoas dependentes” e “menor necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes”.

Sendo assim, os dados apresentados na Tabela 8.1 ilustram o produto obtido a partir da derivação de uma classe de comportamentos a ser desenvolvida como parte do repertório dos cuidadores ao lidarem

com situações em que os abrigados necessitam apresentar comportamentos de autocuidado e higiene pessoal. Em relação a essa etapa da intervenção há alguns aspectos a examinar referente ao papel dos conceitos de comportamento e de contingências: como tais conceitos possibilitam definir uma classe de comportamentos como sendo mais adequada, de maior valor ou mais benéfica em relação à classe de comportamentos que ocorria anteriormente? Quais as implicações quanto à delimitação do objeto de intervenção do psicólogo? Quais são as implicações da utilização de tais conceitos em relação à ampliação do campo de atuação do psicólogo? Quais as implicações éticas e sociais da utilização desses conceitos ao orientarem a proposição de objetivos de intervenção? Qual a relação da derivação de uma classe de comportamentos a ser desenvolvida com a caracterização de necessidades sociais de intervenção?

B. Os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento orientam a caracterização de processos comportamentais que necessitam ser desenvolvidos como intervenção do psicólogo

Como alternativa ao “modelo” psicoterápico de atuação e utilização de procedimentos coerentes com o “modelo” médico tradicional que enfatizam o fenômeno psicológico como uma entidade interna e abstrata, os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento podem ser utilizados para orientar a atuação profissional do psicólogo a partir das características das interações concretas que os indivíduos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades e com base nisso derivar as características dos processos comportamentais

a serem desenvolvidos como parte de sua intervenção profissional. Na Tabela 8.1 estão apresentadas características da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados” cujo sistema de relações necessitam ser sintetizados como intervenção profissional do psicólogo, para possibilitar aos cuidadores lidarem com a mesma classe de estímulos antecedentes da classe “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”, apresentada na Tabela 7.1. Sendo que estão descritas, na Tabela 8.1, as características de um comportamento objetivo de uma intervenção de acordo com a expressão indicada por Botomé (1980) para um comportamento a ser desenvolvido (sintetizado).

Apesar de a classe de estímulos antecedente, apresentada na Tabela 8.1 ser a mesma classe de estímulo antecedente apresentada na Tabela 7.1, é possível observar na segunda coluna da Tabela 8.1, que a classe de respostas “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” foi derivada a partir da classe “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”. Tal classe de respostas foi derivada devido ao fato de produzir classes de estímulos consequentes distintas das classes de estímulos consequentes que correspondem a resultados nocivos para os abrigados, principalmente a médio e longo prazo e configuram prioritariamente contingências de reforçamento negativo ou de punição para o comportamento do cuidador, conforme apresentado na Tabela 7.3.

A classe de respostas derivada “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” parece corresponder àquela com maior probabilidade de produzir maior grau de benefício tanto para

o cuidador quanto ao abrigado, tanto imediatamente quanto a médio e longo prazo em relação à classe de respostas já apresentada pelos cuidadores “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”. Um exame da Tabela 8.2 que apresenta a provável contingência de reforçamento configurada por cada uma das classes de estímulos consequentes apresentadas na Tabela 8.1 evidencia que das 20 classes de estímulos consequentes, apenas três delas configuram contingências de punição positiva, sendo que as demais configuram contingências de reforçamento positivo. Mesmo em relação às classes de estímulos consequentes que configuram contingência de punição: “realização da atividade em período de tempo maior”, “recusa do abrigado a ser auxiliado” e “redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal” é provável que tais classes de estímulos consequentes constituam apenas resultados imediatos sendo que a médio e longo prazo tais classes de estímulos consequentes tendem a não mais serem produzidas pela classe de resposta do cuidador devido ao aumento do grau de autonomia do abrigado para apresentar comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal, o que corresponde às classes de estímulos consequentes a médio prazo para o cuidador “redução da carga de trabalho devido à independência dos abrigados” e para o abrigado “redução do grau de dependência de outras pessoas”. Isso significa que o próprio aumento no grau de autonomia dos abrigados, cria uma condição na qual gradualmente são atenuadas ou eliminadas as classes de estímulos de natureza aversiva para o cuidador, o que configura uma contingência de reforçamento negativo.

A predominância de contingências de reforçamento positivo para o comportamento do cuidador constitui uma condição incompatível com as decorrências à exposição a contingências de reforçamento negativo e punição, examinadas por Skinner (1974/1953) e Catania (1999), tais como: alteração da condição do organismo para um estado denominado de “ansiedade” e a ampliação do repertório de comportamentos de fuga e esquiva devido à eliminação da estimulação aversiva na qual o organismo está exposto, que eram características predominantes da classe de comportamentos inicialmente apresentada pelos cuidadores, conforme Tabela 7.3.

A configuração de contingências de reforçamento positivo pela classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” provavelmente fortalecerá comportamentos da mesma classe que obtém como resultado de maneira geral a “autonomia dos abrigados”, enquanto diminuirá a probabilidade de que comportamentos profissionais que tenham como resultado maior dependência dos abrigados sejam fortalecidos, conforme ocorre como decorrência da apresentação da classe de respostas “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” apresentada na Tabela 7.1. Com a ocorrência da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” o que mantém o comportamento dos cuidadores não é a eliminação das condições aversivas que eles próprios produziam como decorrência de seu comportamento inicial, o que ocorre com a classe “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”, mas sim os sinais de desenvolvimento dos abrigados ao se tornarem mais independentes quando se comportarem

de forma autônoma, em relação a aspectos do ambiente que indicam necessidade de apresentar comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal.

Outro aspecto de destaque é que o comportamento derivado a ser desenvolvido como parte do repertório de comportamentos do cuidador não apresenta classes de estímulos consequentes que correspondam a resultados nocivos para os abrigados. De maneira geral, as classes de estímulos consequentes produzidas pelo comportamento do cuidador estão relacionadas ao desenvolvimento de autonomia dos abrigados, como por exemplo, “aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado ou higiene pessoal”, “redução do grau de dependência de outras pessoas” e “aumento da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição”, mesmo que de forma imediata sejam produzidas classes de estímulos aversivas para o próprio cuidador, as quais, por sua vez, podem gradualmente serem atenuadas e eventualmente eliminadas com o cuidador desenvolvendo novos comportamentos dos abrigados.

Quanto as classes de estímulos consequentes produzidas a longo prazo para o cuidador como por exemplo, “aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene com outros abrigados” e “aumento da probabilidade de desenvolver outros tipos de comportamentos com abrigados”, elas parecem estar relacionadas a resultados que aumentam o grau de amplitude da intervenção do psicólogo, pois o cuidador lida com diferentes abrigados em diferentes situações em que é necessário desenvolver comportamentos. Tais classes de estímulos consequentes indicam a relevância da intervenção indireta do psicólogo por meio da capacitação

de outras pessoas a alterarem processos comportamentais. Muito embora, seja necessário que o psicólogo crie condições para que os cuidadores percebam e fiquem sob controle das classes de estímulos que ocorrem a longo prazo, para que de fato elas possam alterar a probabilidade de ocorrência da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados”.

TABELA 8.2

EXPLICITAÇÃO DA PROVÁVEL CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO CONFIGURADA POR CADA UMA DAS CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES DO COMPORTAMENTO “DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS À AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL”

CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES			PROVÁVEL CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO PARA CUIDADOR
RESULTADOS IMEDIATOS	PARA CUIDADOR	- realização da atividade em período de tempo maior	Punição positiva
		- recusa do abrigado a ser auxiliado	Punição positiva
		- aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado ao executar comportamentos de autocuidado e higiene	Reforçamento positivo
		- redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal	Punição positiva
	PARA ABRIGADO	- contato físico entre abrigado e cuidador por meio do auxílio para apresentar um comportamento	Reforçamento positivo
		- atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal	Reforçamento positivo

		- <i>aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado ou higiene pessoal</i>	Reforçamento positivo
		- <i>aumento do grau de conforto corporal</i>	Reforçamento positivo
		- <i>aumento do custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal</i>	Reforçamento positivo
RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	PARA CUID.	- <i>redução da carga de trabalho devido à independência dos abrigados</i>	Reforçamento positivo
		- <i>satisfação em perceber o desenvolvimento do abrigado</i>	Reforçamento positivo
	P/ ABR.	- <i>redução do grau de dependência de outras pessoas</i>	Reforçamento positivo
RESULTADOS A LONGO PRAZO	PARA CUIDADOR	- <i>redução da probabilidade de considerar abrigado incapaz de executar comportamentos relativos à autocuidado e higiene</i>	Reforçamento positivo
		- <i>aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene sob controle de benefícios para o abrigado</i>	Reforçamento positivo
		- <i>aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene com outros abrigados</i>	Reforçamento positivo
		- <i>aumento da probabilidade de desenvolver outros tipos de comportamentos com abrigados</i>	Reforçamento positivo
	P/ AB.	- <i>aumento da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição</i>	Reforçamento positivo

PARA SOCIEDADE	- <i>manutenção de instituições que tornam gradativamente menos dependentes as pessoas com deficiência atendidas</i>	Reforçamento positivo
	- <i>redução do contingente de pessoas dependentes</i>	Reforçamento positivo
	- <i>menor necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes</i>	Reforçamento positivo

As classes de estímulos consequentes a longo prazo para a sociedade “manutenção de instituições que tornam gradativamente menos dependentes as pessoas com deficiência atendidas”, “redução do contingente de pessoas dependentes” e “menor necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes” parecem tornar o comportamento do cuidador coerente com os objetivos da instituição em que ele atua como profissional prestando um serviço não apenas aos indivíduos que são atendidos diretamente pela instituição mas também à sociedade que contribui com recursos para a manutenção de um serviço público dessa natureza.

De maneira geral, os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento orientaram a derivação de uma classe de comportamentos a ser desenvolvida como parte do repertório dos cuidadores ao lidarem com situações em que um abrigado necessita apresentar comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal. A partir de tais conceitos foi possível derivar a classe de respostas “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” e a partir de tal classe de respostas foram derivadas as características das classes de estímulos consequentes a serem produzidas tanto para o cuidador quanto para o abrigado, de forma imediata, a médio e longo prazo e que configuram de maneira predominante

contingências de reforçamento positivo para o comportamento do cuidador e que sejam benéficas para os abrigados. Sendo assim, foi possível delimitar uma classe de comportamentos a ser desenvolvida como parte da intervenção do psicólogo: um comportamento objetivo, proposto a partir das características de um comportamento “problema” (inadequado) em função de suas consequências, imediatas e a longo prazo, e tanto para os abrigados quanto para os cuidadores.

C. O conceito de comportamento possibilita delimitar o fenômeno objeto de intervenção do psicólogo como uma forma de interação do organismo com o ambiente por meio de sua atividade e não apenas como um fenômeno de ordem patológica ou associado a eventos internos ou mentais

A influência do “modelo” médico tradicional como aspecto que orienta a atuação profissional do psicólogo torna mais provável a percepção de que os fenômenos passíveis de intervenção pelo psicólogo estejam relacionados a patologias ou se refiram a entidades internas ou mentais que causam o comportamento dos indivíduos. Poderia tal concepção restringir o conjunto de fenômenos que podem ser considerados como passíveis de intervenção por psicólogos? Quais as decorrências em utilizar o conceito de comportamento como um recurso para delimitar o fenômeno psicológico? O conceito de comportamento ao orientar a atuação profissional do psicólogo parece ampliar a percepção de fenômenos passíveis de intervenção ao conceituar fenômeno psicológico como se referindo às interações dos indivíduos com o ambiente por meio de suas atividades e não apenas como fenômenos relacionados a patologias ou a entidades internas ou mentais.

A concepção de fenômeno psicológico como correspondendo às interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades, conforme tem sido enfatizado por Botomé (1980, 2001) e Skinner (1984/1969), possibilitou caracterizar parte das interações que os cuidadores estabeleciam com os abrigados, conforme indicado na Tabela 7.1, que apresenta as características dos componentes da classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”. A partir da caracterização de tal classe de comportamentos, foi possível derivar uma classe de comportamentos a ser desenvolvida como intervenção profissional do psicólogo – a classe denominada “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados”, apresentada na Tabela 8.1. A proposição de desenvolvimento da classe de comportamentos derivada como um objetivo de intervenção do psicólogo é um exemplo que ilustra que a concepção de fenômeno psicológico como interação do organismo com o ambiente por meio de suas atividades parece ampliar as possibilidades de intervenção para além da consideração de que, conforme Figueiredo (1999) citado por Tourinho e cols. (2004), o objeto de estudo da Psicologia se refere à subjetividade, que geralmente orienta a intervenção do psicólogo para fenômenos como sentimentos, pensamentos, crenças, fantasias etc.

Skinner (1982/1974) ao examinar a atribuição de causalidade a eventos internos como emoções e sentimentos para a ocorrência do comportamento, argumenta que as condições corporais sentidas pelo indivíduo antes de se comportar não explicam o comportamento e que a determinação de ambos os eventos necessitam ser investigadas. A

importância atribuída a sentimentos e emoções para explicar a ocorrência do comportamento, conforme exame de Skinner (1982/1974), provavelmente está relacionada, ao menos em parte, a importância dada a eventos subjetivos como objetos de estudo e de intervenção em Psicologia. No entanto, emoções e sentimentos constituem apenas uma parcela de fenômenos considerados psicológicos e conforme exame de Skinner (1982/1974) ocorrem como eventos colaterais, concomitantemente a outros comportamentos, sendo que ambos são determinados pelas condições ambientais com as quais o indivíduo interage. O exame das contingências de reforçamento configuradas pelo comportamento do cuidador de “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”, apresentadas na Tabela 7.3 explicitou que tal classe de comportamento ocorre prioritariamente sob contingências de reforçamento negativo e punição, o que gera estados emocionais que podem ser denominados de “ansiedade”, “falta de motivação”, “insatisfação com o trabalho” etc. No entanto, tais emoções ou condições sentidas pelo indivíduo são subprodutos dos próprios comportamentos apresentados pelos cuidadores. De maneira semelhante, a “deficiência” dos abrigados pode ser examinada da perspectiva de uma patologia que acomete certos indivíduos, no entanto, a caracterização das interações entre cuidadores e abrigados nas situações em que os abrigados necessitam apresentar comportamentos de autocuidado e higiene demonstra que, em grande parte, a dependência é criada pelo próprio comportamento apresentado pelo cuidador. A concepção de fenômeno psicológico como sendo correspondente a interações que os indivíduos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades

possibilita considerar como objeto de intervenção do psicólogo o próprio comportamento apresentado pelo cuidador e não necessariamente suas “emoções” e “sentimentos” ao lidar com pessoas que possuem uma “patologia”. As emoções, sentimentos e patologias, podem ser consideradas, ao contrário, como decorrências das interações estabelecidas pelo organismo com o ambiente. De forma mais específica, uma das possibilidades de intervenção do psicólogo é capacitar os cuidadores a apresentarem uma forma alternativa de interação dos indivíduos com o ambiente, como é o caso da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

De acordo com Weber e cols. (1996) a influência de modelos de intervenção orientados por técnicas e procedimentos para a intervenção psicoterápica de “patologias mentais”, “distúrbios de comportamento” ou “problemas existenciais” tem como decorrência a restrição do campo de atuação do psicólogo às atividades relacionadas principalmente a intervenção em consultórios de Psicologia. Com a utilização dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento como orientadores da intervenção do psicólogo, parece ser mais provável que o profissional amplie sua percepção de fenômenos nos quais pode intervir, considerando a conceituação de fenômeno psicológico como correspondendo às interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades. Sendo assim, com a utilização dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento para orientar a atuação profissional do psicólogo parece haver uma ampliação do campo de atuação desse profissional, pois de acordo com Botomé (1988), Rebelatto & Botomé (1999) e Botomé & Kubo (2002)

tal conceito é definido pelas possibilidades de atuação sobre o fenômeno de competência do profissional.

De maneira geral, concepções de fenômeno psicológico como correspondente a entidades internas, como emoções e sentimentos ou patologias restringe o campo de atuação do psicólogo para a intervenção em relação a tais objetos de intervenção. A noção de comportamento delimita o fenômeno psicológico como correspondendo a qualquer interação que um organismo estabeleça com seu ambiente por meio de suas atividades. Tal concepção de fenômeno psicológico parece ampliar o campo de atuação do psicólogo para a intervenção sobre as interações que os indivíduos estabelecem com seu ambiente por meio de suas atividades. Nesse sentido, intervir sobre o comportamento apresentado pelos cuidadores é um objeto de intervenção do psicólogo, tanto quanto comportamentos considerados patológicos ou que se referem a emoções e sentimentos.

D. Explicitação da dimensão social e ética da intervenção do psicólogo a partir dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento

Um dos aspectos evidenciados pela caracterização da atuação do psicólogo é a ênfase no “modelo” de intervenção psicoterápico, indicada pela alta proporção de profissionais que se dedicam a esse tipo de atividade (Yamamoto & Cunha, 1998, Cabral & Sawaya, 2001, Dimenstein, 2001, Yamamoto e col., 2003, Gondim e cols., 2010). Tal ênfase possui como decorrência uma intervenção restrita geralmente a um ou poucos indivíduos. Embora o conceito de comportamento pareça

se referir a uma instância individual, sua utilização como aspecto orientador da atuação do psicólogo parece explicitar a dimensão social e ética da intervenção desse profissional.

A conceituação de comportamento como se referindo ao complexo sistema de interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades, conforme enfatizado por Botomé (1980, 2001) e Skinner (1984/1969), assim como a concepção de ambiente incluindo aspectos do ambiente físico, sociais e relacionados à própria condição biológica do organismo, conforme exame realizado por Carrara (2005), Skinner (1982/1974) e Todorov (2007), implicam na identificação de tais aspectos ao realizar a caracterização de um comportamento. Em relação a aspectos do ambiente social, na Tabela 8.1 estão apresentadas além das classes de estímulos consequentes produzidas pela resposta apresentada pelo cuidador e que possuem influência nos comportamentos do próprio cuidador, como por exemplo, “recusa do abrigado a ser auxiliado” e “aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado ao executar comportamentos de autocuidado e higiene”, estão também apresentadas classes de estímulos consequentes que exercem influência sobre outros indivíduos, como os abrigados, no caso da classe de estímulos “aumento do grau de conforto corporal” ou até mesmo sobre a sociedade como um todo, no caso da classe de estímulos “manutenção de instituições que tornam gradativamente menos dependentes as pessoas com deficiência atendidas”. Esse parece ser um aspecto que indica que o conceito de comportamento ao ser utilizado para orientar a atuação do psicólogo, especificamente, ao orientar a caracterização de uma classe de

comportamentos a ser desenvolvida pelo profissional, explicita a dimensão social de sua intervenção.

Duran (1983) ao realizar um exame do fenômeno com o qual lida a chamada Psicologia Social, constata que a dicotomia individual-social consiste em uma “armadilha verbal” que dificulta a percepção do fenômeno nuclear que permite estudar a interação entre o organismo e o ambiente (que em parte é composto pelo comportamento de outros organismos). A partir do seu exame, o autor localiza o comportamento como fenômeno nuclear para investigar fenômenos sociais que seriam compreendidos como complexos sistemas de interações comportamentais. A partir das constatações do autor é possível afirmar que mesmo a intervenção de um profissional que envolve apenas um indivíduo precisa considerar as decorrências sociais presentes na interação desse indivíduo com outros indivíduos com o qual ele interage. Este parece ter sido um aspecto que o conceito de comportamento possibilitou evidenciar ao caracterizar as decorrências da classe de comportamentos que o cuidador apresentava em relação a si próprio e em relação aos abrigados, conforme apresentado na Tabela 8.1.

De acordo com Holland (1983), um das preocupações em relação à utilização das contribuições advindas da Análise do Comportamento para a intervenção de psicólogos é a do exercício do controle sobre a conduta de outros indivíduos, especialmente nos casos em que a intervenção do profissional acentua o controle sobre indivíduos que são considerados, pobres, doentes ou delinquentes, aceitando tais características como causas dos seus comportamentos. Como resultado, Holland (1983) indica que o psicólogo pode intervir

para manter as relações de poder dominantes na sociedade, o que indica baixo grau de percepção acerca das decorrências sociais de sua intervenção. Uma alternativa, de acordo com o autor, é analisar os sistemas nos quais o psicólogo intervém de modo a identificar as relações de controle existentes entre os indivíduos. A caracterização de uma das classes de comportamento, conforme apresentado na Tabela 7.1, parece ilustrar a alternativa indicada pelo autor de análise dos controles presentes em um sistema, sendo que a partir disso foi possível derivar uma classe de comportamentos que, se desenvolvida, muito provavelmente equilibra as relações de controle entre cuidadores e abrigados, tal como a classe de comportamentos apresentada na Tabela 8.1. O conceito de comportamento como aspecto nuclear para a caracterização das interações dos indivíduos com o ambiente por meio de sua atividade possibilitou aumentar a visibilidade acerca das decorrências sociais da intervenção a ser realizada e orientá-la para o desenvolvimento de uma classe de comportamentos que produz como resultado, mesmo que a médio e longo prazo, maior grau de autonomia para os abrigados e consequentemente menor necessidade de auxiliá-los a apresentar comportamentos relativos a autocuidado e higiene por parte dos cuidadores.

A explicitação da dimensão ética da atuação do psicólogo ocorre com a identificação das consequências de sua intervenção para os indivíduos que serão afetados por ela. Na Tabela 8.1 estão apresentadas as classes de estímulos consequentes imediatas a médio e longo prazo, tanto para os cuidadores, quanto para os abrigados, além da sociedade em geral. De acordo com Dittrich (2010) decidir algo de maneira ética corresponde a um exame das possíveis consequências decorrentes de

cada uma das alternativas possíveis. O conceito de comportamento ao orientar a atuação do psicólogo para derivar uma classe de comportamentos a ser desenvolvida, possibilita ao psicólogo aumentar o grau de visibilidade acerca das decorrências de sua intervenção profissional tanto para diferentes indivíduos (como por exemplo, cuidadores, abrigados e sociedade) quanto para diferentes períodos de tempo (resultados imediatos, a médio e longo prazo).

Outro aspecto que indica que a noção de comportamento parece auxiliar na explicitação da dimensão ética do psicólogo é a redução da probabilidade de que as decisões acerca dos objetivos de intervenção se fundamentem em aspectos relacionados a preferências, crenças ou valores do psicólogo e o aumento da probabilidade que a proposição de um objetivo de intervenção se fundamente a partir da caracterização das interações que os indivíduos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades e que podem trazer decorrências nocivas para os indivíduos envolvidos. Como exemplo, a derivação da classe de comportamentos apresentada na Tabela 8.1 foi realizada a partir da caracterização do comportamento que estava sendo apresentado pelos cuidadores, conforme apresentado na Tabela 7.1.

Em síntese, a derivação de características dos componentes do comportamento a ser desenvolvido explicita a dimensão social e ética da intervenção do psicólogo. Explicita a dimensão social porque envolve a identificação de consequências imediatas, a médio e longo prazo, não apenas para o indivíduo que se comporta, mas também para os demais indivíduos que são afetados por suas consequências. Assim como a dimensão ética, pois, possibilita que o comportamento derivado a ser desenvolvido pelo profissional tenha uma fundamentação empírica nas

interações que os indivíduos estabelecem com seu ambiente por meio de sua atividade e que trazem decorrências prejudiciais para outros indivíduos e que podem ser substituídas por interações que tenham consequências de valor tanto para quem se comporta quanto para outros indivíduos que são afetados por quem se comporta, o que diminui a probabilidade de que os objetivos de intervenção se fundamentem em preferências, crenças ou valores do psicólogo.

E. A utilização dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para a proposição de objetivos de intervenção do psicólogo orienta sua intervenção para o atendimento a necessidades sociais

Ao apresentar a definição de campo de atuação profissional, Botomé & Kubo (2002) afirmam que tal conceito é definido pelas necessidades sociais e possibilidades de atuação ou intervenção, sendo que as possibilidades de intervenção são delimitadas pelo fenômeno nuclear de atuação de cada profissional. A partir da definição de campo de atuação profissional é possível afirmar que a intervenção do profissional psicólogo deve, prioritariamente, ser realizada em fenômenos psicológicos presentes em situações que caracterizam necessidades sociais. No entanto, a que se refere o termo “necessidade social”? O que caracteriza uma necessidade social? Definir o termo “necessidade social” com clareza e a maior precisão possível é uma exigência, pois esse é um aspecto nuclear do conceito de campo de atuação profissional.

A pesquisa científica é um empreendimento coletivo (Luna, 2000), o que significa que a produção de conhecimento científico depende do resultado do trabalho de cientistas das diversas áreas de

conhecimento e até mesmo de distintas formas de conhecer. Uma pesquisa científica necessita ter como base o conhecimento já produzido a respeito dos fenômenos investigados (Botomé, 1997). Dessa forma, sendo uma exigência caracterizar a que se refere o termo “necessidade social”, é possível utilizar desde dicionários de senso-comum, de Filosofia e de Sociologia, até artigos científicos como fontes de informação para delimitar os possíveis significados desse termo e avaliar sua condição como aspecto que pode orientar o trabalho profissional em Psicologia.

Kaufman (1977), ao examinar as possibilidades de avaliação de necessidades em uma organização educacional, afirma que “necessidade” consiste em lacunas entre os resultados alcançados e os resultados requeridos ou desejados em uma organização. O resultado alcançado é aquilo que já é realizado pela organização e o resultado requerido ou desejado é aquilo que, de alguma forma, poderia ser realizado pela organização a partir da intervenção de diversos profissionais. Sendo assim, de acordo com Kaufman (1977), necessidade, ao menos em relação a organizações escolares, se refere a uma lacuna entre aquilo que a organização obtém como resultado e aquilo que ela poderia ou deveria realizar.

A definição de “necessário” presente em um dicionário de Filosofia é de que tal termo se opõe à “possível”, podendo-se afirmar de forma geral que “é necessário aquilo que não poderia ser de outra forma” (Lalande, 1996, pp.727). No dicionário comum, “necessário” é definido como aquilo “que é essencial, que não pode faltar”, como o “que não pode deixar de ser; forçoso, inevitável” (Ferreira, 2004). Apesar de as definições apresentadas por Lalande (1996) e (Ferreira,

2004) contrastarem com a definição apresentada por Kaufman (1977) por considerarem necessário não apenas aquilo que poderia ser, mas aquilo que inevitavelmente deve ser, a definição desses dois autores se assemelha a definição de Kaufman (1977) no sentido de que ambas se referem a uma discrepância ou diferença entre duas situações.

A partir das definições examinadas, pode-se afirmar que o termo “necessidade” se refere à diferença ou lacuna entre duas situações, a situação como se apresenta e a situação como deveria apresentar-se. Contudo, qual o critério para afirmar que uma situação deveria ser diferente de como ela se apresenta? Kaufman (1977) ao apresentar a definição de “necessidade” afirma que a lacuna entre os resultados alcançados e os resultados requeridos para uma organização, baseia-se em dois critérios: sobrevivência (ou poderia se dizer, contribuição interna) e contribuição externa. Como ilustração dos critérios a partir de um exemplo em uma organização educacional, o autor afirma que um aluno ao se graduar, ao sair da escola, deve ser capaz tanto de sobreviver por seus próprios meios quanto contribuir para a sociedade a qual pertence. Os critérios apresentados pelo autor são importantes ao estabelecer a lacuna entre o que ocorre e o que deveria ocorrer em uma organização qualquer, uma situação deveria ser diferente quanto mais a organização propiciar benefícios para seus membros e contribuir para a sociedade na qual a organização se estabelece ou atua.

Rebelatto & Botomé (1999) ao examinarem a intervenção de profissionais da Fisioterapia em seu respectivo campo de atuação, apresentam outro critério, além da sobrevivência ou contribuição interna e contribuição externa, para estabelecer a extensão da lacuna entre uma

situação tal como se apresenta e a situação como deveria se apresentar. De acordo com os autores, a intervenção em um campo de atuação profissional necessita ser realizada da melhor forma possível, por meio da transformação do conhecimento já existente e disponível de diferentes áreas e tipos de conhecimento em condutas das pessoas que sejam importantes para o desenvolvimento da qualidade de vida das pessoas que constituem a sociedade. Botomé & Kubo (2002), ao examinarem o papel de programas de pós-graduação na sociedade, mais especificamente sua responsabilidade social, afirmam que essa responsabilidade consiste em formar profissionais capazes de transformar o conhecimento recente e de qualidade em comportamentos profissionais coerentes com esse conhecimento e de relevância para a sociedade. Sendo assim, a partir das contribuições dos autores, é possível afirmar que uma situação necessita ser alterada até o limite do conhecimento produzido acerca dos fenômenos presentes em cada situação.

Dada a exigência de caracterizar a que se refere o termo “necessidade social”, uma definição de “necessidade” a partir da contribuição de diversos autores (Ferreira, 2004; Kaufman 1977; Lalande, 1996; Rebelatto & Botomé, 1999; Botomé & Kubo, 2002) é possível. O termo “necessidade” diz respeito à lacuna entre uma situação tal como se apresenta e a situação como ela deve se apresentar de acordo com o conhecimento já existente sobre os fenômenos constituintes da situação, e que possibilite benefícios aos indivíduos presentes na situação e benefícios para a sociedade. Dessa forma, o termo “necessidade” que compõe o termo “necessidade social” é minimamente definido. Apresentada a definição de “necessidade” a

partir do conhecimento já produzido, é imprescindível ainda que se caracterize o termo “social” que especifica o tipo de necessidade que define o campo de atuação profissional.

De acordo com Lalande (1996) o termo “social” designa o que pertence ou diz respeito à sociedade, e o termo “sociedade” se refere de maneira geral a um “conjunto de indivíduos entre os quais existem relações organizadas e serviços recíprocos” (Lalande, 1996, pp.1046). A definição do termo “sociedade” presente em um dicionário comum é a de que designa um “agrupamento de seres que vivem em estado gregário”, “grupo de indivíduos que vivem por vontade própria sob normas comuns; comunidade”, “grupo de pessoas que, submetidas a um regulamento, exercem atividades comuns ou defendem interesses comuns; grêmio, associação, agremiação” e “meio humano em que o indivíduo está integrado” (Ferreira, 2004). A definição de “social” presente em um dicionário de Sociologia é de que o termo “compreende todas as manifestações provenientes das relações entre os seres humanos” (Aguiar, 1970, pp. 311). As definições de “sociedade” apresentadas por Aguiar (1970), Lalande (1996) e Ferreira (2004) são semelhantes em relação a um aspecto, as definições presentes em ambas as fontes de informação caracterizam “sociedade” como relação ou interação entre um conjunto de indivíduos, seres ou pessoas.

A partir da contribuição de diferentes autores (Ferreira, 2004; Kaufman 1977; Lalande, 1996; Rebelatto & Botomé, 1999; Botomé & Kubo, 2002) é possível considerar que o termo “necessidade” se refere à lacuna entre uma situação tal como se apresenta e a situação como ela deve se apresentar de acordo com o conhecimento já existente sobre os fenômenos constituintes da situação, e que possibilite benefícios aos

indivíduos presentes na situação e benefícios para a sociedade. Assim como o termo “social”, definido a partir da contribuição de diferentes autores (Aguilar, 1970; Ferreira, 2004; Lalande, 1996), se refere à interação entre um conjunto de indivíduos, seres ou pessoas. Com a composição dos termos e definições de “necessidade” e “social” obtêm-se como produto a definição de “necessidade social” como a lacuna entre as condições de uma parcela da população e as condições que são possíveis de promover para essa parcela da população de acordo com o conhecimento de alta qualidade e atual sobre os fenômenos constituintes da situação, de forma a possibilitar maior grau de benefícios para uma parcela da população e para o restante da sociedade.

A caracterização do que seja entendido por “necessidade social” é imprescindível para definir a intervenção de um profissional em seu campo de atuação, pois o conceito de campo de atuação é definido a partir das possibilidades de intervenção em necessidades sociais (Botomé & Kubo, 2002). Sendo assim, a partir da caracterização do termo “necessidade social” tendo como base o conhecimento produzido, decorre que a intervenção de um profissional atuando em seu campo de atuação se caracteriza pela transformação de uma situação como ela se apresenta (condições de uma parcela da população) para outra situação que se caracteriza por ser coerente com o conhecimento produzido e disponível a respeito dos fenômenos presentes na situação, possibilitando benefícios para uma parcela da população e para o restante da sociedade. A Figura 8.1 ilustra como a definição de necessidade social pode ser representada de forma esquemática.

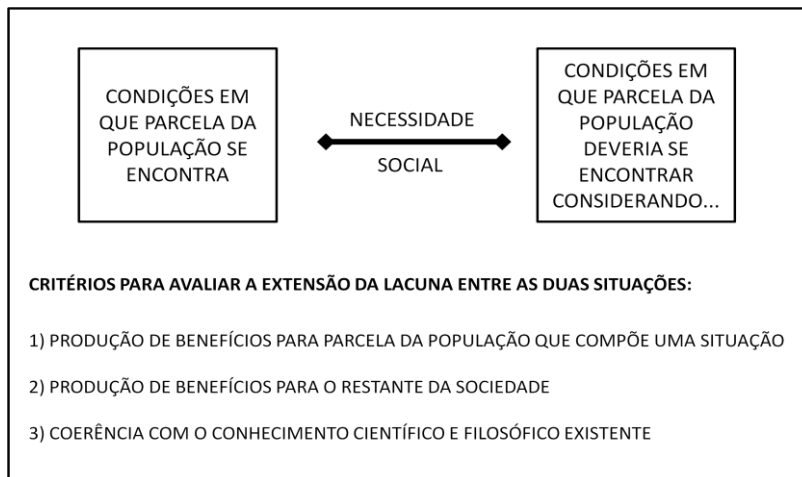


Figura 8.1. Representação da definição de necessidade social como aspecto que define o campo de atuação de qualquer profissional a partir da síntese das definições encontradas nas fontes de informação.

Em síntese, a partir da literatura disponível foi possível elaborar uma definição do termo “necessidade social”, que poderia ser expresso como “lacunas entre uma situação na forma como ela se apresenta e como ela deveria se apresentar considerando o maior grau de produção de benefício para a parcela da população que compõe a situação e para o restante da sociedade de maneira coerente com o conhecimento já existente”. A definição de tal termo estabelece referenciais para alguns questionamentos: Como a caracterização de necessidades sociais pode constituir parte do planejamento de uma intervenção? De que forma o psicólogo pode identificar necessidades sociais relacionadas ao seu campo de atuação profissional? Que aspectos relativos a necessidades sociais são de competência do psicólogo intervir? Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento poderiam orientar a caracterização de necessidades sociais pelo psicólogo?

F. Relação entre os conceitos de comportamento, contingência de reforçamento e necessidades sociais que configuram o campo de atuação do psicólogo

A atuação de qualquer profissional deve, prioritariamente, ser orientada por necessidades sociais; para a atuação do psicólogo, isso não é exceção. No entanto, cada profissional intervêm em necessidades sociais relacionadas ao seu objeto de intervenção ou de estudo. No caso do psicólogo, ele deve intervir em fenômenos psicológicos presentes em situações que configurem necessidades sociais. Entretanto, que relação há entre fenômeno psicológico, os conceitos de “comportamento”, “contingência de reforçamento” e “necessidades sociais”?

Conforme definição sistematizada a partir da literatura, o termo “necessidades sociais” se refere a lacunas entre as condições de uma parcela da população e as condições que são possíveis de promover para essa parcela da população de forma a possibilitar maior grau de benefícios para ela e para o restante da sociedade conforme o conhecimento científico e filosófico existente. A Figura 8.2 retoma na parte superior a representação esquemática do termo “necessidade social”. A relação entre o conceito de necessidade social e a atuação de qualquer profissional pode ser vista na parte inferior da Figura 8.2. As condições em que parcela da população se apresenta correspondem à situação que antecede a intervenção do profissional e as condições que deveriam se apresentar para parcela da população correspondem à situação posterior a intervenção do profissional. Um profissional que atua orientado por necessidades sociais precisa intervir nas condições que os indivíduos apresentam de maneira a transformar tal situação em uma situação mais desejável do ponto de vista da produção de

benefícios tanto para os indivíduos quanto para o restante da sociedade tendo como critério o conhecimento já produzido. No entanto, algumas questões permanecem: quais dos aspectos relativos às necessidades sociais são de competência do psicólogo intervir? Sobre que condições de parcela da população o psicólogo deve intervir?



Figura 8.2. Representação da relação entre a definição de necessidades sociais e a atuação de um profissional.

De acordo com Botomé & Kubo (2002) o campo de atuação de qualquer profissional é definido a partir de necessidades sociais, de possibilidades de atuação sobre essas necessidades e de um fenômeno de estudo ou de intervenção que delimita a atuação de cada profissional. Não são todos os aspectos relativos a necessidades sociais que são passíveis de intervenção do psicólogo, mas somente aqueles que se referem a fenômenos psicológicos presentes nas situações de intervenção. Conforme o exame já apresentado de Botomé (1980, 2001), o fenômeno psicológico é constituído pelas interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades,

sendo que de acordo com Botomé (2001) as noções de comportamento e de contingência de reforçamento são recursos da Análise Experimental do Comportamento para investigar o fenômeno psicológico. Sendo assim, as noções de comportamento e de contingências de reforçamento são recursos que possibilitam ao psicólogo caracterizar com considerável grau de minúcia as necessidades sociais relacionadas a seu objeto de estudo e intervenção: as interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de sua atividade.

A Figura 8.3 possibilita observar como os conceitos de necessidade social, comportamento operante e contingências de reforçamento estão relacionados. A esquerda da figura é possível observar a situação que antecede a intervenção do psicólogo como sendo constituída pelos comportamentos que são apresentados pelos indivíduos com os quais o psicólogo intervém. A direita é apresentada a situação que se configura após a intervenção do profissional como sendo constituída por comportamentos dos indivíduos que resultem em benefícios para eles próprios e para o restante da sociedade. Na parte central da figura é explicitado que as ações do profissional consistem em qualquer classe de respostas capaz de transformar a situação que antecede sua intervenção na situação posterior à intervenção. Apesar de menos evidente, o conceito de contingência de reforçamento é indicado pelas setas que representam as relações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes que ocorrem em função das características dos comportamentos que ocorrem antes da intervenção e as relações que precisam ser desenvolvidas nos comportamentos da situação posterior à intervenção e que podem proporcionar maior grau de benefício para os indivíduos

envolvidos. A partir do exame da figura é possível perceber como as noções de comportamento e de contingência de reforçamento delimitam os aspectos relativos a necessidades sociais passíveis de intervenção do psicólogo como sendo o sistema de interações que os organismos estabelecem com seu ambiente por meio de suas atividades.

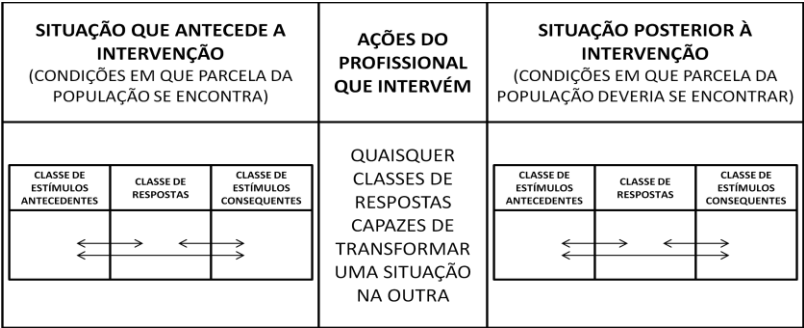


Figura 8.3. Representação das relações existente entre as noções de necessidades sociais, comportamento e contingência de reforçamento.

Pressupondo que a atuação profissional consiste nos comportamentos apresentados pelo profissional durante sua atuação, e que a atuação deve ser orientada por necessidades sociais, o comportamento de intervir de acordo com necessidades sociais pode ser representado conforme a Figura 8.3. O exame da figura possibilita perceber que o profissional ao atuar pode apresentar quaisquer classes de respostas que sejam capazes de alterar a situação na qual parcela da população se apresenta para uma situação que deveria se apresentar para essa parcela da população considerando o conhecimento existente, de forma a beneficiar tanto a parcela da população na qual intervém quanto o restante da sociedade. O fato de o profissional poder, em tese, apresentar qualquer classe de respostas possibilita que o profissional não

se restrinja a técnicas e procedimentos de uso tradicional na Psicologia, o que de certa forma propicia o que pode ser chamado de “inovação” ou “criatividade” na atuação do psicólogo, e como decorrência uma intervenção que amplia seu campo de atuação, haja vista que ocorre não apenas uma intervenção “nova” ou “diferente”, mas também o atendimento a necessidades sociais. As possibilidades de atuação profissional parecem se referir às classes de respostas capazes de transformar a situação anterior a atuação do profissional na situação que deveria se configurar após sua intervenção.

Na Figura 8.4 está apresentada uma representação gráfica que ilustra como o conceito de comportamento orientou a atuação do psicólogo para uma intervenção em necessidades de intervenção específicas do contexto no qual esta pesquisa foi realizada. Na primeira coluna da figura, referente à situação que antecede a intervenção consta como interações que os cuidadores estabelecem com os abrigados a classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal”. Diante de tal situação o profissional pode apresentar ações que caracterizam sua intervenção profissional de modo que após sua intervenção tenha sido estabelecida como forma de interação dos cuidadores com os abrigados a classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”. A Figura 8.4 ilustra como a utilização do conceito de comportamento orienta a intervenção do psicólogo para o atendimento a necessidades sociais, definidas como lacunas entre uma situação na forma como ela se apresenta e como ela deveria se apresentar, considerando o maior grau de produção de benefício para a parcela da

população que compõe a situação e para o restante da sociedade de maneira coerente com o conhecimento já produzido.

SITUAÇÃO QUE ANTECEDE A INTERVENÇÃO	AÇÕES DO PROFISSIONAL QUE INTERVÉM	SITUAÇÃO POSTERIOR À INTERVENÇÃO												
<div>EXECUTAR PELOS ABRIGADOS COMPORTAMENTOS RELATIVOS A AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL</div> <table><tr><td>CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES</td><td>CLASSE DE RESPOSTAS</td><td>CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES				QUAISQUER CLASSES DE RESPOSTAS CAPAZES DE TRANSFORMAR UMA SITUAÇÃO NA OUTRA	<div>DESENVOLVER COMPORTAMENTOS DOS ABRIGADOS RELATIVOS A AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL</div> <table><tr><td>CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES</td><td>CLASSE DE RESPOSTAS</td><td>CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>	CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES			
CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES												
CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES												

Figura 8.4. Ilustração de como o conceito de comportamento orientou a atuação do psicólogo para o atendimento a necessidades sociais de intervenção específicas do contexto da pesquisa.

Em síntese, foi possível explicitar a importância dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento como referenciais para orientar a atuação profissional do psicólogo. Atuar sob controle de tais conceitos parece maximizar a probabilidade de atender as necessidades mais prementes dos indivíduos com os quais se intervém. A partir da caracterização das interações que os organismos estabelecem com seu ambiente por meio de suas atividades é possível derivar características de novas interações que se desenvolvidas podem proporcionar o maior grau de benefício para os indivíduos envolvidos. No entanto, a proposição de comportamentos objetivos a serem desenvolvidos como intervenção do psicólogo ainda constituem referenciais com alto grau de amplitude para o profissional. É necessário ainda aumentar a visibilidade acerca de tais comportamentos objetivos. Que procedimentos podem ser utilizados para este fim? Como os

conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento fundamentam procedimentos para aumentar a visibilidade acerca de uma classe de comportamentos complexa?

9

**DECOMPOSIÇÃO DO COMPORTAMENTO A SER
DESENVOLVIDO COMO PARTE DA INTERVENÇÃO DO
PSICÓLOGO**

Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento foram fundamentais para orientar a proposição do comportamento objetivo, “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, a ser desenvolvido como intervenção do psicólogo. Tais conceitos podem ainda ser importantes para o prosseguimento da intervenção. Eles podem ser utilizados para aumentar a visibilidade acerca de uma classe de comportamentos a ser desenvolvida. Botomé (1975) apresenta o procedimento de decomposição de comportamentos complexos como uma forma de identificar os comportamentos mais simples que são necessários para a ocorrência de uma classe de comportamentos complexa. Tal procedimento, utilizado em um contexto de intervenção pelo psicólogo, possibilita identificar os comportamentos mais simples que necessitam ser desenvolvidos como condição para o desenvolvimento do comportamento objetivo proposto. Considerando a relevância de tal procedimento é necessário explicitar a relevância dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para essa etapa da intervenção do psicólogo.

O exame da relevância de tais conceitos será realizado a partir de figuras referentes ao produto do procedimento de decomposição de comportamentos complexos. Na Figura 9.1 está representada na forma de diagrama, a decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, na qual estão indicados 58 comportamentos intermediários

mais simples distribuídos em cinco graus de abrangência distintos. Tal figura é apenas uma ilustração do conjunto de comportamentos mais simples que necessitam ser desenvolvidos pelo psicólogo. Na Figura 9.2 estão apresentados os sete comportamentos localizados no segundo grau de abrangência. Para facilitar a observação dos comportamentos intermediários de cada um dos sete comportamentos do segundo grau de abrangência, a decomposição de cada um deles está apresentada nas Figuras 9.3 a 9.9. Os comportamentos representados por quadrados com bordas pontilhadas representam os comportamentos identificados após a execução da intervenção orientada pela decomposição inicial composta pelos quadrados com bordas contínuas.

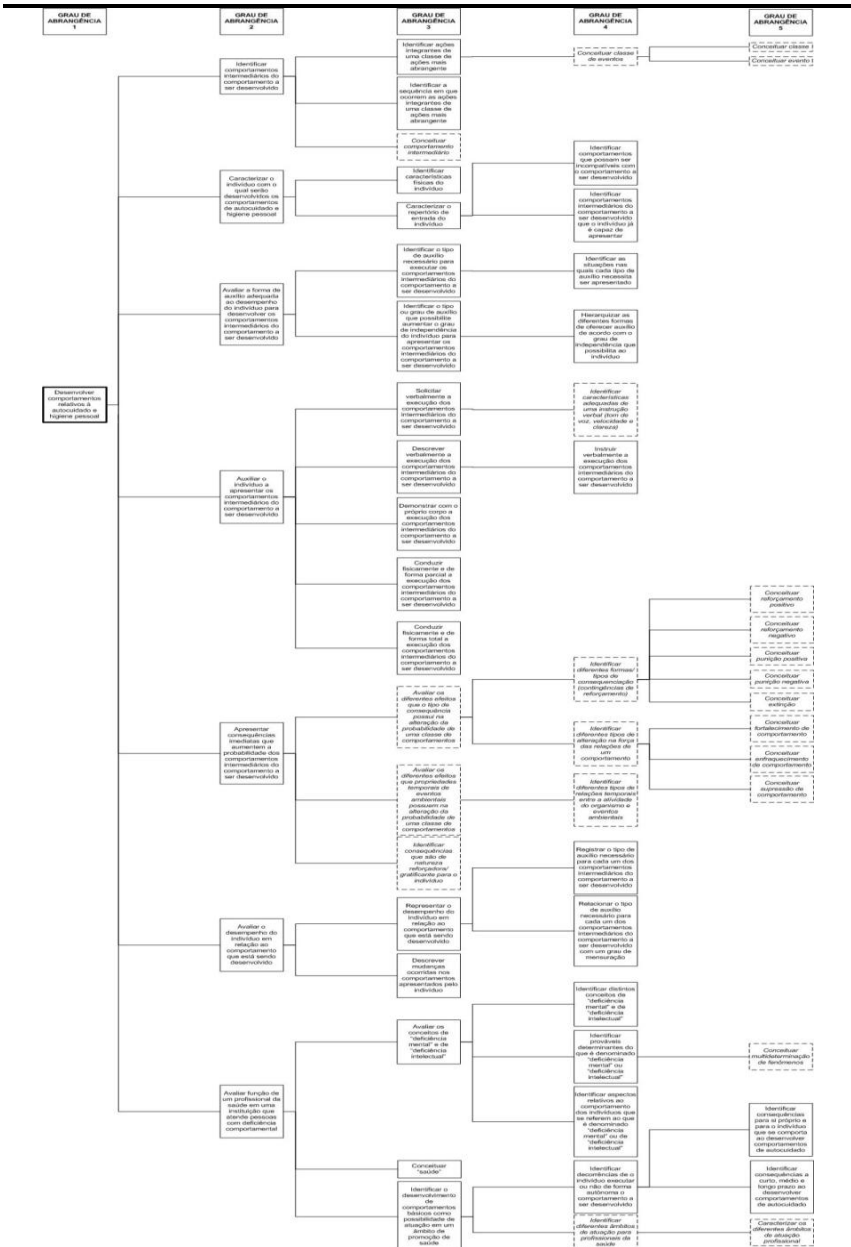


Figura 9.1. Decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Na Figura 9.2 estão apresentados os sete comportamentos componentes da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental” que se localizam no segundo grau de abrangência do diagrama de decomposição. Nesse grau, foram identificados sete comportamentos intermediários da classe mais geral, localizada no primeiro grau de abrangência, sendo eles: 1) “Identificar comportamentos intermediários que constituem o comportamento a ser desenvolvido”; 2) “Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal”; 3) “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”; 4) “Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”; 5) “Apresentar consequências que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”; 6) “Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido” e 7) “Avaliar função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental”. A decomposição de cada um dos sete comportamentos intermediários presentes no segundo grau de abrangência está apresentada nas Figuras 9.3 a 9.9.

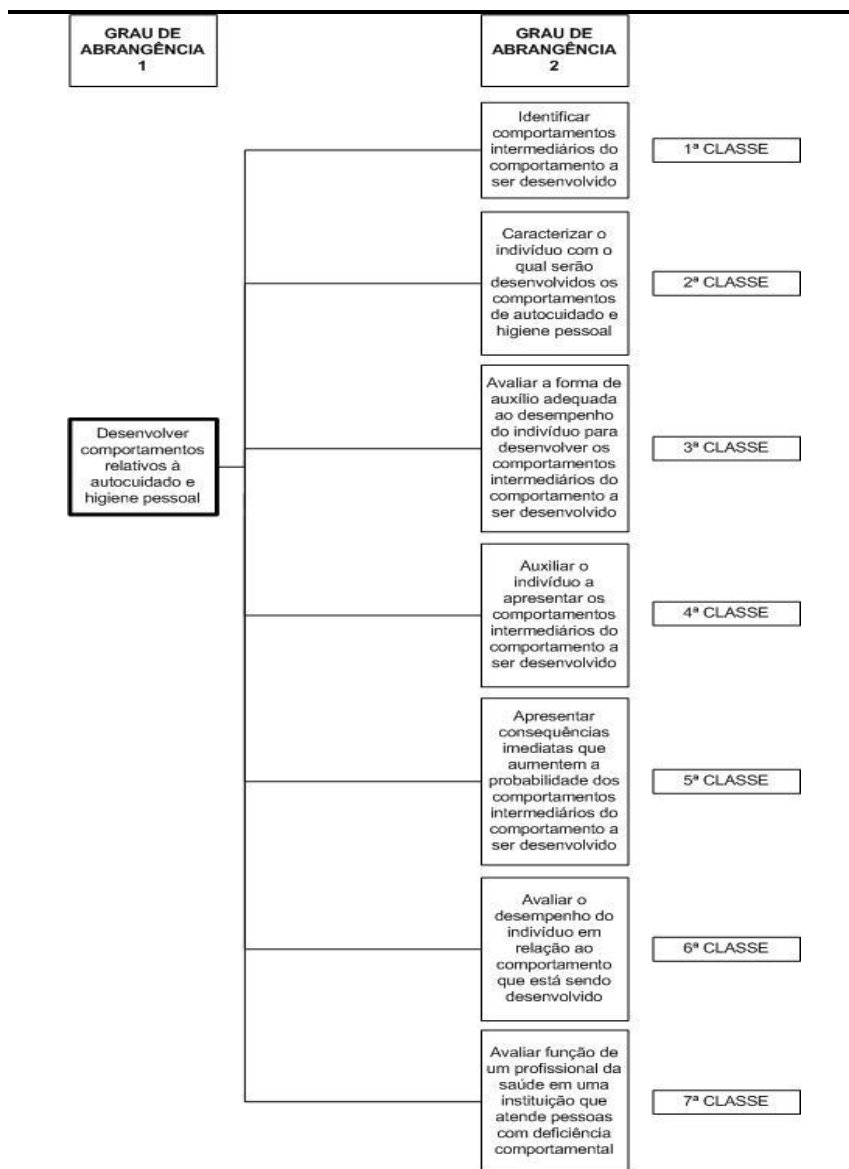


Figura 9.2. Decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” até o segundo grau de abrangência.

Na Figura 9.3 estão apresentados os comportamentos componentes da primeira classe de comportamento intermediário do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, denominada “Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. Foram identificados seis comportamentos intermediários para tal classe de comportamentos, sendo eles: “Identificar ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente”; “Identificar a sequência em que ocorrem as ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente” e “Conceituar comportamento intermediário”, localizados no terceiro grau de abrangência. No quarto grau de abrangência está localizado o comportamento “Conceituar classe de eventos” e no quinto grau de abrangência estão localizados os comportamentos “Conceituar classe” e “Conceituar evento”.

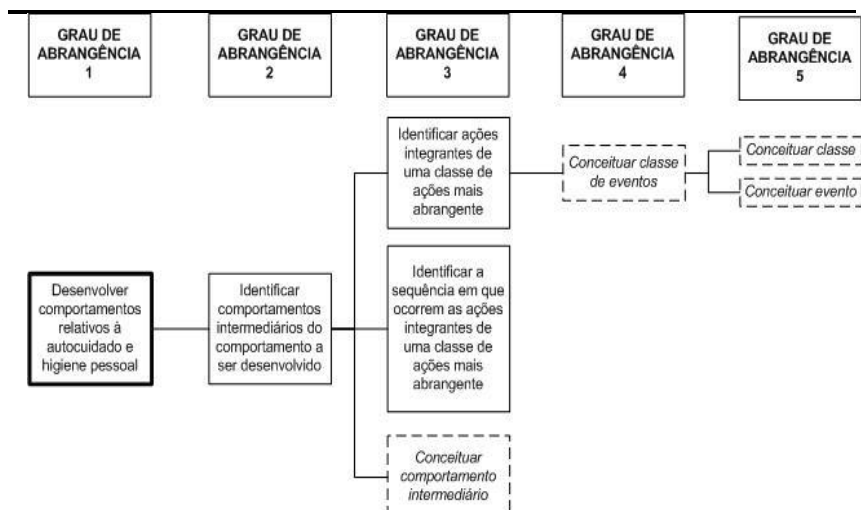


Figura 9.3. Decomposição da **primeira classe** de comportamentos “identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Na Figura 9.4 está apresentada a decomposição da segunda classe de comportamento intermediário do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, nomeada “Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal”. Tal comportamento é constituído por dois comportamentos presentes no grau de abrangência três, sendo eles: “Identificar características físicas do indivíduo” e “Caracterizar o repertório de entrada do indivíduo”. Este último comportamento por sua vez, abrange os comportamentos “Identificar comportamentos que possam ser incompatíveis com o comportamento a ser desenvolvido” e “Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido que o indivíduo já é capaz de apresentar”, ambos localizados no quarto grau de abrangência.

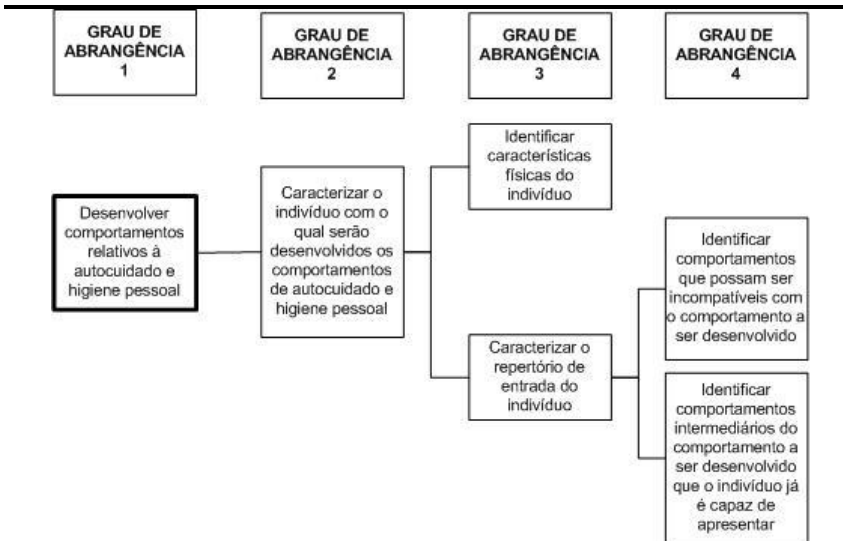


Figura 9.4. Decomposição da segunda classe de comportamentos “caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Na Figura 9.5 está apresentada a decomposição da terceira classe de comportamento do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, nomeada como “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. No terceiro grau de abrangência foram identificados duas classes de comportamentos: “Identificar o tipo de auxílio necessário para executar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e “Identificar o tipo ou grau de auxílio que possibilite aumentar o grau de independência do indivíduo para apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, sendo que o primeiro comportamento abrange o comportamento menos abrangente “Identificar as situações nas quais cada tipo de auxílio necessita ser apresentado” e o segundo comportamento abrange “Hierarquizar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo”.

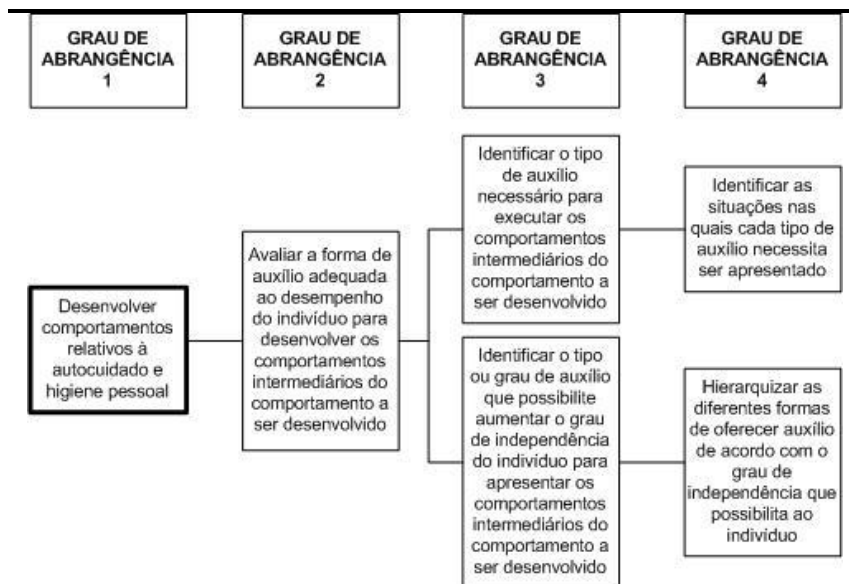


Figura 9.5. Decomposição da **terceira classe** de comportamentos “avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

A decomposição da quarta classe de comportamentos do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, nomeada como “Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, está apresentada na Figura 9.6. No terceiro grau de abrangência foram identificados cinco comportamentos, sendo eles: “Solicitar verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, “Descrever verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, “Demonstrar com o próprio corpo a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser

desenvolvido”, “Conduzir fisicamente e de forma parcial a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e “Conduzir fisicamente e de forma total a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. No quarto grau de abrangência estão apresentadas duas classes de comportamentos: “Identificar características adequadas de uma instrução verbal (tom de voz, velocidade e clareza)” e “Instruir verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”.

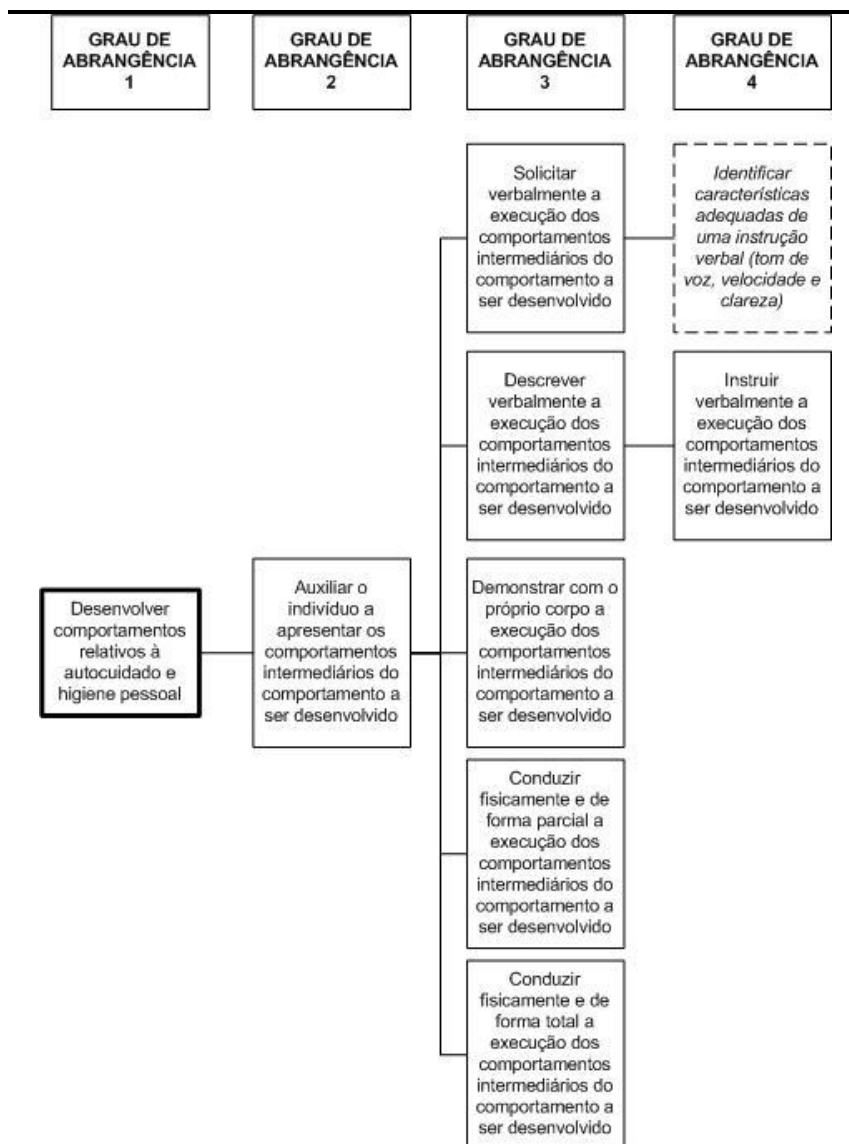


Figura 9.6. Decomposição da **quarta classe** de comportamentos “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Na Figura 9.7 estão apresentados os comportamentos intermediários da quinta classe do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, denominada “Apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. Tal comportamento foi decomposto nas classes “Avaliar os diferentes efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade de uma classe de comportamentos”, “Avaliar os diferentes efeitos que propriedades temporais de eventos ambientais possuem na alteração da probabilidade de uma classe de comportamentos” e “Identificar consequências que são de natureza reforçadora/reforçadora para o indivíduo”. No quarto grau de abrangência de decomposição estão apresentados os comportamentos “Identificar diferentes formas/tipos de consequenciação (contingências de reforçamento)”, “Identificar diferentes tipos de alteração na força das relações de um comportamento”, “Identificar diferentes tipos de relações temporais entre a atividade do organismo e eventos ambientais”. No quinto grau de abrangência estão localizados os comportamentos “Conceituar reforçamento positivo”, “Conceituar reforçamento negativo”, “Conceituar punição positiva”, “Conceituar punição negativa”, “Conceituar extinção”, “Conceituar fortalecimento de comportamento”, “Conceituar enfraquecimento de comportamento” e “Conceituar supressão de comportamento”.

A decomposição da sexta classe de comportamentos do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, nomeada como “Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido” está apresentada na Tabela 9.8. Tal classe de comportamentos foi decomposta em “Representar o desempenho do

indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido” e “Descrever mudanças ocorridas nos comportamentos apresentados pelo indivíduo”, cujas classes estão apresentadas no terceiro grau de abrangência. A primeira classe de comportamentos do terceiro grau de abrangência foi decomposta ainda nas seguintes classes de comportamentos: “Registrar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e “Relacionar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido com um grau de mensuração”, ambas apresentadas no quarto grau de abrangência de decomposição.

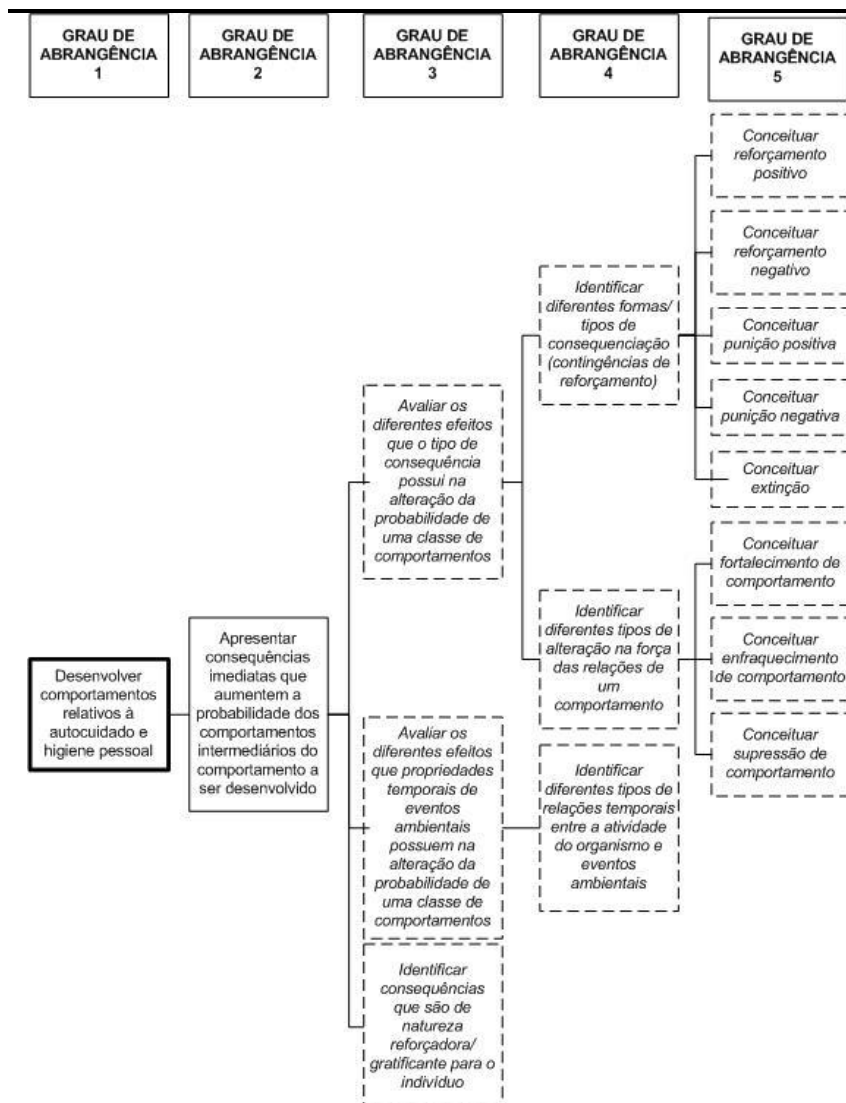


Figura 9.7. Decomposição da **quinta classe** de comportamentos “apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

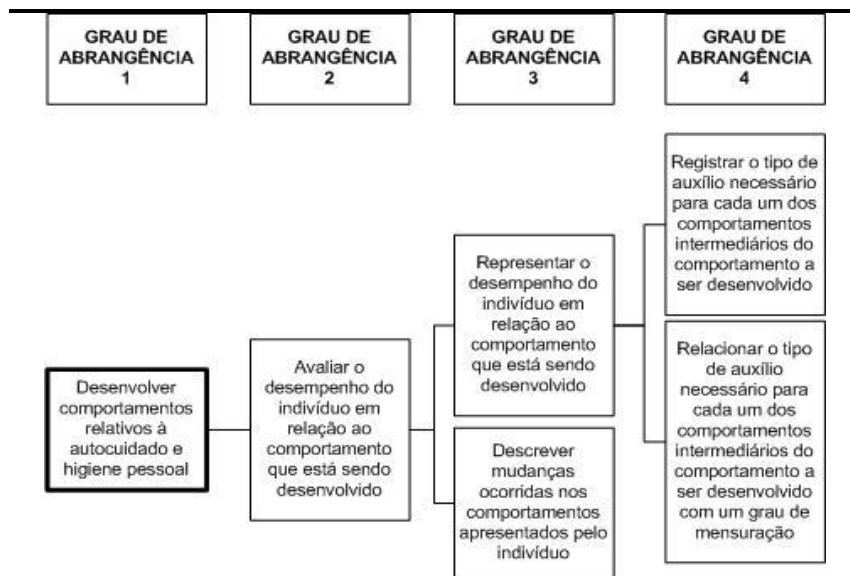


Figura 9.8. Decomposição da **sexta classe** de comportamentos “avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Na Tabela 9.9 está apresentada a decomposição da sétima classe de comportamentos do segundo grau de abrangência da Figura 9.2, nomeada como “Avaliar a função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental”. Tal classe de comportamentos foi decomposta no terceiro grau de abrangência de decomposição nas classes “Avaliar os conceitos de deficiência mental e de deficiência intelectual”, “Conceituar saúde” e “Identificar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde”. No quarto grau de abrangência estão localizados os comportamentos “Identificar distintos conceitos de deficiência mental e de “deficiência

intelectual”, “Identificar prováveis determinantes do que é denominado deficiência mental ou “deficiência intelectual”, “Identificar aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado deficiência mental ou de deficiência intelectual”, “Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido” e “Identificar diferentes âmbitos de atuação para profissionais da saúde”. No quinto grau de abrangência foram identificados os comportamentos “Conceituar multideterminação de fenômenos”, “Identificar consequências para si próprio e para o indivíduo que se comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado”, “Identificar consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado” e “Caracterizar os diferentes âmbitos de atuação profissional”.

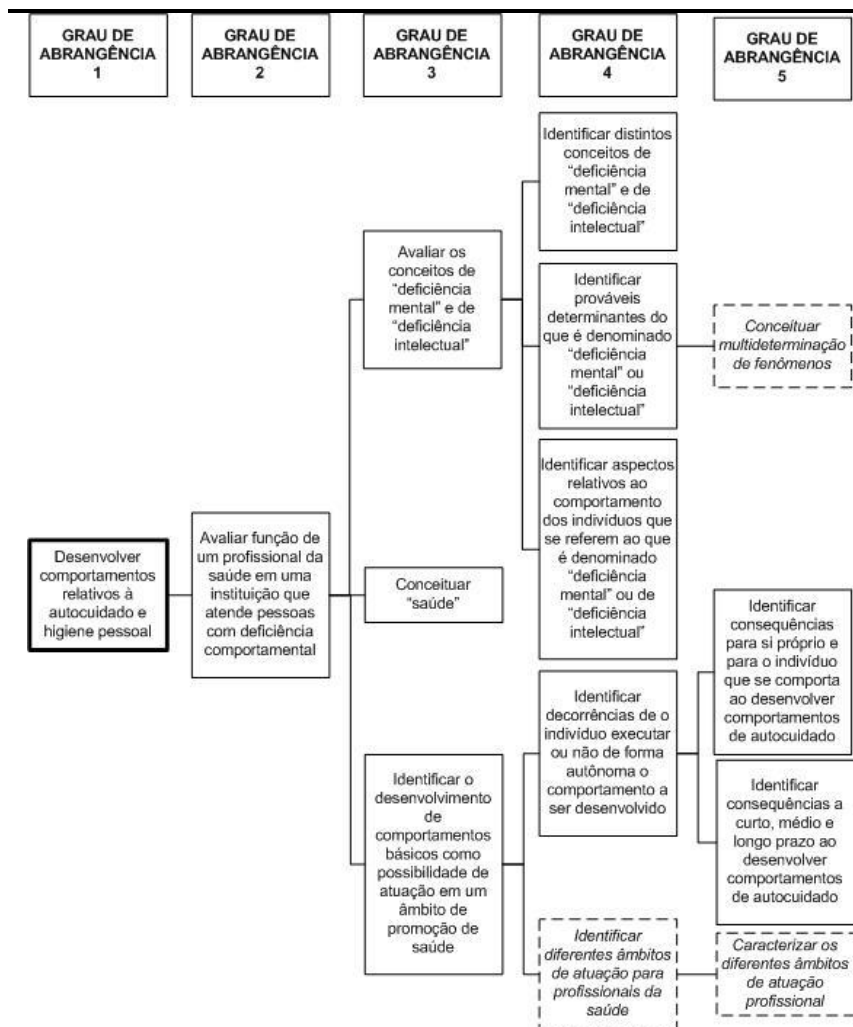


Figura 9.9. Decomposição da sétima classe de comportamentos “avaliar a função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental” constituinte da classe mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

O conjunto de figuras (Figura 9.1 a 9.9) consiste no produto da decomposição da classe de comportamentos “Desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, na qual foram identificados 58 comportamentos intermediários, distribuídos em sete classe de comportamentos mais gerais. A partir de tal produto, há alguns aspectos a examinar referente ao papel do conceito de comportamento na etapa de intervenção do psicólogo que se refere à decomposição do comportamento a ser desenvolvido como parte de sua intervenção profissional: De que forma o conceito de comportamento fundamenta o procedimento de decomposição de classes de comportamentos complexas? Qual a relevância da distinção entre classe de respostas e classe de comportamentos para a realização do procedimento de decompor? Pode o conceito de comportamento orientar a identificação de cadeias comportamentais que constituem o comportamento decomposto? Os próprios componentes do comportamento podem ser utilizados como aspectos que orientam a decomposição de comportamentos complexos? E por fim, quais as implicações para a intervenção do psicólogo ao utilizar procedimentos que se fundamentam no conceito de comportamento, como o procedimento de decompor comportamentos complexos?

A. O conceito de comportamento fundamenta procedimentos que são instrumentais para o trabalho de intervenção do psicólogo: Analisar comportamentos, decompor comportamentos e identificar cadeias comportamentais

O conceito de comportamento fundamenta algumas operações que permitem caracterizar o comportamento em diferentes graus de microscopia. O procedimento de analisar comportamentos, entendido

como identificação das variáveis constituintes de cada um dos componentes do comportamento (classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes) pode ser utilizado para caracterizar uma dada classe de comportamentos a ser desenvolvida como parte da intervenção do psicólogo, conforme está apresentado na Tabela 8.1 que explicita as características dos componentes da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”. Tal procedimento possibilita ao psicólogo caracterizar as variáveis de cada componente do comportamento que precisam estar relacionadas entre si para constituir o comportamento de interesse, sendo que é suficientemente considerado como um recurso para a intervenção, tendo como ilustração a variedade de estudos que relatam intervenções com diferentes objetivos que se fundamentam na análise funcional de comportamentos (Moura, Grossi e Hirata, 2009; Horta, 2006, Silvaes e Meyer, 2000; Souza e Meyer, 2001). No entanto, a análise de uma classe de comportamentos é insuficiente para orientar o seu desenvolvimento como parte da intervenção do psicólogo, especialmente em relação a classes de comportamentos complexas (que abrangem muitas classes de comportamentos). É necessário ainda aumentar o grau de visibilidade acerca dos comportamentos mais simples a serem desenvolvidos como intermediários do comportamento a ser desenvolvido como objetivo de intervenção, sendo que para isso o procedimento de decompor comportamentos pode ser utilizado pelo psicólogo.

De acordo com Botomé (1975), tendo sido definido um comportamento objetivo, é necessário descobrir as aprendizagens intermediárias necessárias para que o indivíduo seja capaz de apresentar

o comportamento especificado. Segundo o autor, o procedimento de decomposição pode ser utilizado para a identificação de comportamentos mais simples que constituem um comportamento mais complexo por meio da pergunta: “o que o indivíduo precisa estar apto a fazer para apresentar esse comportamento?”. A partir do procedimento indicado por Botomé (1975) foram identificados 58 classes de comportamentos menos abrangentes que constituem a classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”. Na Tabela 9.1 está representada a decomposição da classe de comportamentos a ser desenvolvida que ilustra como a identificação dos comportamentos intermediários de um comportamento mais complexo aumenta a visibilidade do psicólogo acerca dos comportamentos mais simples que necessitam ser desenvolvidos como condição para a ocorrência do comportamento definido como objetivo da intervenção.

O aumento da visibilidade acerca de uma dada classe de comportamento que constitui objeto de intervenção do psicólogo decorrente do procedimento de decompor comportamentos, conforme exame da Tabela 9.1, indica que a utilização de tal procedimento pode ser importante para a intervenção do psicólogo. No entanto, tal procedimento não parece ser suficientemente considerado como recurso de intervenção de psicólogos e parece estar restrito, salvo exceções, ao campo da Educação e mais especificamente, ao que tem sido denominado de programação de ensino, o que pode ser suposto a partir do exame que Nale (1998) faz do desenvolvimento da programação de ensino no Brasil. O fato do procedimento de decomposição não ser usualmente considerado como um recurso para a intervenção do

psicólogo pode indicar a falta de clareza acerca de alguns conceitos que fundamentam tal procedimento e que poderiam orientar a atuação profissional do psicólogo de uma maneira geral.

O conceito de classe de comportamentos parece ser fundamental para a intervenção do psicólogo e mais especificamente para que o profissional realize a operação de decompor comportamentos. De acordo com Millenson (1975/1967), uma das dificuldades em investigar e intervir sobre o comportamento é definir unidades na qual as atividades dos organismos possam ser fracionadas, devido ao fato de tal fenômeno ser de natureza contínua, além disso, a apresentação de duas atividades por um organismo nunca são exatamente iguais. Para lidar com um fenômeno com essas características, Millenson (1975/1967) enfatiza a importância do conceito de classe, que pode ser definido como um conjunto de eventos que compartilham características ou propriedades em comum. Assim, a noção de classe pode ser utilizada para descrever os diferentes aspectos do comportamento, como estímulos (classes de eventos com ênfase nas características do ambiente), respostas (classes de eventos que enfatizam as características da atividade dos organismos) ou o próprio comportamento (classes de eventos que enfatizam as relações entre as características da atividade dos organismos e as características do ambiente).

A importância do conceito de classe e sua natureza instrumental para a intervenção do psicólogo pode ser ilustrada com o exame da Tabela 9.2, que destaca a expressão “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” no primeiro grau de abrangência como classe geral de comportamentos a ser decomposta em

classes mais específicas necessárias para seu desenvolvimento. Considerar tal expressão como designando uma classe de comportamentos possibilitou identificar outros sete comportamentos que o constituem como classe, por possuírem características semelhantes quanto à sua função (ênfase nas relações entre as características da atividade e características do ambiente). O procedimento de decomposição possibilitou um exame em um grau de microscopia diferente daquele apresentado na Tabela 8.1 em que a expressão “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” faz referência a uma classe de respostas, pois o aspecto enfatizado se refere às características das atividades apresentadas pelo indivíduo. Assim, dependendo do grau de microscopia do exame realizado e das características enfatizadas como critério para definir uma classe, uma expressão que designa uma atividade apresentada por um organismo pode ser considerada tanto como uma classe de respostas (quando há ênfase nas características da atividade do organismo) como uma classe de comportamentos (quando há ênfase nas relações entre as características da atividade dos organismos e as características do ambiente). Tal aspecto indica que a natureza instrumental do conceito de comportamento possibilita ao psicólogo examinar seu objeto de intervenção de diferentes graus de microscopia.

O conceito de cadeia comportamental também parece ser relevante para orientar a intervenção do psicólogo durante o procedimento de decompor comportamentos complexos. De acordo com Millenson (1975/1967) uma cadeia comportamental, geralmente denominada como uma classe geral de comportamentos, pode ser definida como uma sequência de comportamentos, sendo que cada

comportamento é caracterizado por criar condições para a ocorrência do próximo comportamento da cadeia. Assim, por exemplo, “dirigir um carro”, uma ampla classe de comportamentos, é constituída por uma cadeia comportamental, cujos elos podem ser exemplificados por “colocar a chave na ignição”, “dar partida no motor”, “pressionar o pedal da embreagem”, “posicionar a alavanca do câmbio na primeira marcha”, e assim por diante. De forma semelhante, na Figura 9.2 estão apresentados os nomes dos sete comportamentos identificados no segundo grau de abrangência da classe mais geral “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, sendo possível supor que os seis primeiros comportamentos do segundo grau de abrangência constituem uma cadeia comportamental. Assim, o primeiro comportamento do segundo grau de abrangência denominado “Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” provavelmente cria condições para a ocorrência do comportamento “Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal”, e assim sucessivamente até o comportamento “Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido”. Uma ressalva pode ser realizada em relação ao comportamento “Avaliar função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental”, sendo que o mesmo muito provavelmente não constitui a cadeia comportamental em questão, sendo que sua ocorrência não cria condição para a ocorrência do restante dos comportamentos, apesar de aumentar a probabilidade de que eles sejam apresentados. Sendo assim, o conceito de cadeia comportamental parece constituir um aspecto a orientar a intervenção de psicólogos ao

realizar o procedimento de decomposição, ao menos em relação ao segundo grau de abrangência de uma classe de comportamentos mais complexa. Uma ressalva importante, é que decompor comportamentos complexos em comportamentos mais simples, não se resume a identificar cadeias comportamentais, sendo este último recurso utilizado em outros campos com a denominação de “análise de tarefas”.

Em síntese, o produto obtido a partir do procedimento de decompor a classe de comportamento “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” indica que tal procedimento pode ser utilizado para aumentar o grau de visibilidade acerca de uma classe de comportamentos a ser desenvolvida pelo psicólogo. No entanto, diferentemente do procedimento de analisar comportamentos, que tem sido descrito como recurso de intervenção de forma mais sistemática por psicólogos, o procedimento de decompor comportamentos tem sido utilizado de forma mais evidente apenas por profissionais que realizam o que foi denominado de “programação de ensino”, que se configurou como um campo de aplicação da Análise do Comportamento. Tal procedimento parece ser pouco considerado como recurso para a intervenção de psicólogos em geral, como por exemplo, durante intervenções psicoterápicas ou em situações mais complexas, como intervenção em organizações. Esse fato pode estar relacionado ao papel pouco evidente que os conceitos que fundamentam tal procedimento (tais como, os conceitos de comportamento, classe de comportamentos, classes de estímulos antecedentes, classe de respostas, classes de estímulos antecedentes e de cadeia comportamental) possuem como orientadores da atuação profissional de psicólogos, que de acordo com Botomé e cols. (1993) exige uma formação básica para capacitar

psicólogos a atuar em diferentes modalidades: intervir diretamente sobre processos comportamentais, intervir diretamente por meio de capacitação de outros indivíduos para alterar processos comportamentais e intervir indiretamente produzindo conhecimento a respeito de fenômenos ou processos psicológicos.

B. Os componentes de uma classe de comportamentos e suas propriedades podem ser utilizados como orientadores para a decomposição de comportamentos complexos

Considerando as decorrências da utilização do procedimento de decomposição de uma classe de comportamentos complexa para aumentar a visibilidade do psicólogo a respeito de seu objeto de intervenção, é necessário destacar ainda outro aspecto que indica que o conceito de comportamento fundamenta o procedimento de decomposição de comportamentos complexos: os próprios componentes do comportamento (classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes) assim como as propriedades de cada componente podem ser utilizados como orientadores para identificar comportamentos que são mais simples em relação ao comportamento decomposto, assim como organizar os comportamentos identificados de acordo com seu grau de abrangência.

Kienen (2007) e Viecili (2007) ao identificarem a partir de diferentes fontes de informação os comportamentos que constituem a formação necessária ao psicólogo para intervir sobre fenômenos e processos psicológicos sistematizam uma forma de organizar tais comportamentos de acordo com seus graus de abrangência de modo a constituir um sistema comportamental. Na Figura 9.10 está apresentado

um diagrama que representa diferentes categorias que de acordo com Kienen (2007) e Viecili (2007), foram elaboradas a partir dos trabalhos de análise de tarefas de Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos apresentado por Botomé (1975). De acordo com as autoras, tais categorias podem ser utilizadas para organizar a decomposição de uma classe de comportamentos complexa em seus comportamentos menos abrangentes. Na parte superior do diagrama estão representadas as categorias “o que fazer”, “como fazer”, “com que fazer”, “em que situações fazer” e “o que precisa decorrer do fazer”, sendo que as categorias que se apresentam mais a esquerda na figura são aquelas mais abrangentes em relação às categorias localizadas mais a direita. Abaixo de cada categoria estão apresentadas as características definidoras de cada uma das categorias e que servem como critério para organizar os comportamentos identificados com a decomposição de uma classe de comportamentos complexa. Abaixo das categorias está representada por meio de retângulos uma ilustração de como uma decomposição de um comportamento mais abrangente em seus constituintes pode ser organizada de acordo com as categorias apresentadas. Tais categorias são apenas aquelas mais gerais apresentadas por Kienen (2007) e Viecili (2007), posteriormente as autoras identificam ainda subcategorias que especificam ainda mais os diferentes graus de abrangência. As categorias mais gerais apresentadas na Figura 9.10, porém, são suficientes para demonstrar a importância do conceito de comportamento para o procedimento de decompor comportamentos complexos, não havendo, neste trabalho, necessidade de examinar mais categorias que possibilitariam ainda maior

ambas fazem referência a aspectos de comportamentos que delimitam a atividade ou o “fazer” de um organismo, o que corresponde ao componente do comportamento classe de respostas. As categorias “com que fazer”, “em que situações fazer” definidas como correspondendo respectivamente a “classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos e recursos envolvidos com o que precisa ser feito” e “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” dizem respeito a comportamentos para lidar com aspectos do ambiente que antecedem às atividades do organismo, o que corresponde ao componente do comportamento classes de estímulos antecedentes. Por sua vez a categoria “o que precisa decorrer do fazer” definida como se referindo a “classes de comportamento relacionadas a consequências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo” faz menção a comportamentos para colocar o organismo sob controle de aspectos do ambiente que decorrem da atividade do organismo, correspondendo ao componente denominado classes de estímulos consequentes. Sendo assim, os próprios componentes do comportamento e suas propriedades podem ser utilizados como aspectos que orientam a decomposição de uma classe de comportamentos complexa.

Mais do que organizar as classes de comportamentos intermediários de um comportamento objetivo, a própria categorização pode ser utilizada como um procedimento para identificar novos comportamentos constituintes de tal objetivo. De forma análoga ao procedimento apresentado por Botomé (1975), de perguntar “O que o aprendiz precisa estar apto a fazer para conseguir realizar o comportamento objetivo?” é possível que para cada categoria seja feita

uma pergunta correspondente as características definidoras da própria categoria. Por exemplo, é possível se perguntar “Quais são comportamentos que delimitam os procedimentos (como) fazer o que precisa ser feito?” para descobrir os comportamentos da categoria denominada “como fazer”; ou a pergunta “Quais são as classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo?” para descobrir os comportamentos da categoria denominada “em que situações fazer” e assim sucessivamente para cada uma das categorias.

No conjunto de parcelas em que a decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” foi subdividida (Figuras 9.3 a 9.9) há exemplos que demonstram que os próprios componentes do comportamento (classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes) orientam a decomposição de uma classe de comportamentos complexa. Na Figura 9.3 o comportamento localizado no segundo grau de abrangência “identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e os comportamentos “Identificar ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente” e “Identificar a sequência em que ocorrem as ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente”, localizados no terceiro grau de abrangência se referem a comportamentos que correspondem às categorias “o que fazer” e “como fazer” que fazem referência a aspectos de comportamentos que delimitam a atividade ou o “fazer” de um organismo, o que corresponde a um detalhamento do componente “classe de respostas” dos comportamentos de interesse.

Em relação ao componente “classe de estímulos antecedentes” do comportamento de interesse é possível indicar exemplos em que ele orientou a identificação de comportamentos mais simples. Na Figura 9.3 as classes de comportamentos “Conceituar classe de eventos”, “Conceituar classe”, “Conceituar evento” e “Conceituar comportamento intermediário” ilustram como o componente “classes de estímulos antecedentes” orientou a identificação de comportamentos para lidar com aspectos da situação que antecede uma atividade do organismo, como são os conceitos especificados em cada comportamento. Nesse caso, os conceitos foram considerados como aspectos do ambiente com os quais os indivíduos necessitavam aprender a lidar. O mesmo ocorre com a classe de comportamentos apresentada na Figura 9.5 e localizada no quarto grau de abrangência: “Identificar as situações nas quais cada tipo de auxílio necessita ser apresentado”, que especifica um comportamento que coloca o indivíduos sob controle de diferentes aspectos do ambiente que necessitam controlar cada um dos diferentes tipos de auxílio.

Quanto ao componente “classes de estímulos consequentes” do comportamento, ele foi orientador para identificar os comportamentos apresentados na Figura 9.9 e localizados no quarto e quinto graus de abrangência: “Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido”, “Identificar consequências para si próprio e para o indivíduo que se comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado” e “Identificar consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado”. A orientação do componente “classe de estímulos consequentes” possibilitou identificar comportamentos que

colocam o indivíduo sob controle de diferentes aspectos das consequências relevantes produzidas por suas atividades.

Sendo assim, as categorias apresentadas por Kienen (2007) e Viecili (2007) utilizadas conforme procedimentos de Mechner (1974) e Botomé (1975) são importantes recurso para identificar e organizar os comportamentos mais simples que constituem qualquer classe de comportamento a ser desenvolvida. Tais categorias são derivadas a partir dos próprios componentes do comportamento (classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes) o que explicita a relevância do conceito de comportamento para realizar o procedimento de decomposição de comportamentos complexos. Mais especificamente, para identificar comportamentos que enfatizam um dos componentes do comportamento: comportamentos que enfatizam aspectos das atividades apresentadas pelos indivíduos (classe de respostas), como por exemplo, o comportamento “Identificar ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente”; comportamentos para lidar com aspectos da situação que antecede a atividades dos indivíduos (classes de estímulos antecedentes), como por exemplo, “Identificar as situações nas quais cada tipo de auxílio necessita ser apresentado” e comportamentos que colocam o indivíduo sob controle das consequências ou decorrências de suas atividades (classes de estímulos consequentes), como por exemplo, “Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido”.

10

**SEQUENCIAMENTO, AGRUPAMENTO E ANÁLISE DOS
COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO
COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO**

A partir da decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental” foram identificados 58 comportamentos intermediários mais simples que compõem a classe de comportamento a ser desenvolvida. Tal procedimento, além de aumentar a visibilidade acerca do que constitui o comportamento proposto como objetivo da intervenção, cria condições para as próximas etapas, que correspondem a organizar os comportamentos intermediários em uma sequência para seu desenvolvimento, agrupar os comportamentos intermediários em conjuntos que definem uma unidade na qual a intervenção pode ser dividida e analisar os comportamentos intermediários já sequenciados e organizados em unidades.

Para examinar como os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento orientam o sequenciamento, agrupamento e análise dos comportamentos intermediários os dados foram subdivididos em dois conjuntos. O primeiro compreende os dados relativos ao sequenciamento e agrupamentos dos comportamentos intermediários em unidades (Tabelas 10.1 a 10.6). O segundo conjunto corresponde aos dados relativos à análise comportamental dos comportamentos que formam cada uma das unidades nas foram organizados (Tabelas 10.7 e 10.8).

A. Sequenciamento dos comportamentos intermediários em uma ordem para seu desenvolvimento e agrupamento dos comportamentos intermediários em unidades

O processo de sequenciamento dos comportamentos intermediários como condição para desenvolver o comportamento objetivo a partir do repertório de entrada que os cuidadores apresentavam está representado na Figura 10.1. Na parte esquerda da figura, está apresentada classe de comportamentos “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado e higiene pessoal” que caracteriza o repertório de entrada dos cuidadores. Na parte direita está apresentada a classe de comportamento objetivo da intervenção “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência”. O processo de sequenciamento propriamente dito está representado na parte central da figura, que apresenta os comportamentos intermediários em uma ordem que possibilita uma transição gradual entre o repertório de entrada e o comportamento objetivo.

Realizando esse processo, a partir da lista com os comportamento intermediários da classe de comportamento a ser desenvolvida, apresentada no Apêndice 1, os comportamentos intermediários foram sequenciados utilizando os critérios apresentados por Botomé (s/d a), a partir de uma sistematização do trabalho de Mager e Beach (1976), tais como: (1) sequenciar os comportamentos do geral para o específico; (2) sequenciar de acordo com os interesses dos sujeitos; (3) sequenciar de acordo com uma sequencia lógica de pré-requisito; (4) sequenciar em grupos de comportamentos que possibilitam o aperfeiçoamento gradativo do grau de exigência ou de perfeição

exigido; (5) sequenciar de acordo com a frequência na qual um comportamento é exigido; (6) sequenciar de modo a possibilitar a execução completa de um comportamento e (7) sequenciar de acordo com a simplicidade ou facilidade para aprender um comportamento.

Como produto foi obtida uma lista com os 58 comportamentos intermediários da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental” organizados em uma ordem de desenvolvimento, apresentada no Apêndice 2. Para fins de apresentação, tal lista foi subdividida em tabelas que apresentam parcelas dos comportamentos intermediários. Nas Tabelas de 10.1 a 10.6 estão apresentadas as seis unidades nas quais os comportamentos identificados foram organizados em uma sequência.

Na Tabela 10.1 estão apresentados comportamentos da primeira unidade do programa organizados em uma sequência para seu desenvolvimento. Tal unidade é composta por 12 comportamentos intermediários relativamente simples, sendo que quatro deles são nomeados com o verbo “conceituar”, seis pelo verbo “identificar” e dois nomeados pelo verbo “caracterizar”. Tal unidade é composta fundamentalmente por comportamentos básicos que são pré-requisitos para comportamentos mais complexos, como por exemplo, a classe de comportamentos “Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” que consiste no sétimo comportamento a ser desenvolvido na sequência proposta.

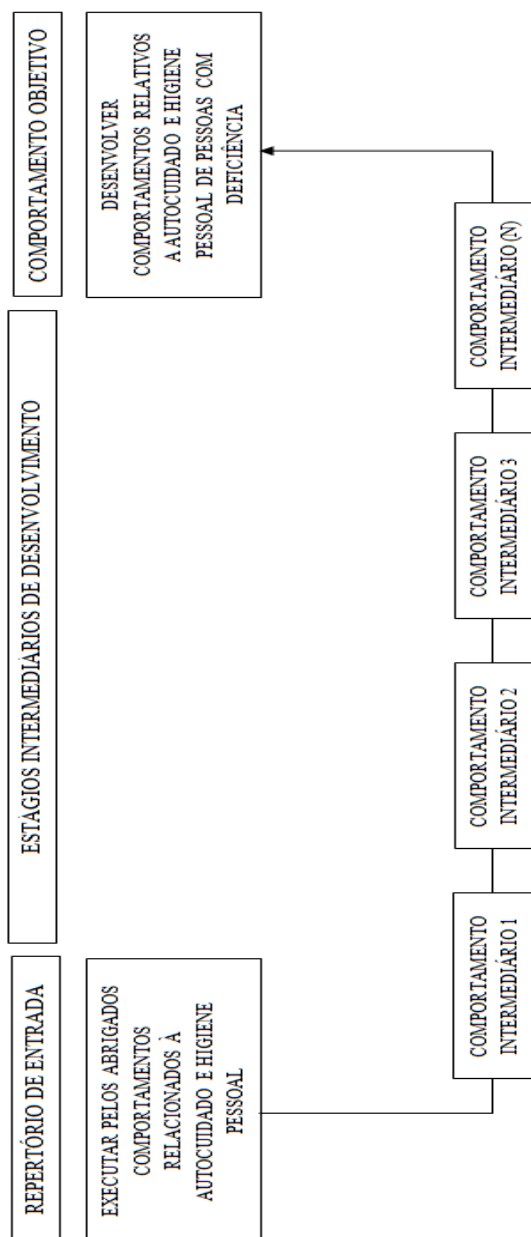


Figura 10.1. Representação esquemática do processo de sequenciamento dos comportamentos intermediários como condição para desenvolver novos comportamentos a partir do repertório de entrada do indivíduo.

TABELA 10.1

**SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA
PRIMEIRA UNIDADE DO PROGRAMA PARA DESENVOLVER O
COMPORTAMENTO OBJETIVO**

01 - <i>Conceituar classe</i>
02 - <i>Conceituar evento</i>
03 - <i>Conceituar classe de eventos</i>
04 - <i>Conceituar comportamento intermediário</i>
05 - Identificar ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente
06 - Identificar a sequência em que ocorrem as ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente
07 - Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
08 - Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido que o indivíduo já é capaz de apresentar
09 - Identificar comportamentos que possam ser incompatíveis com o comportamento a ser desenvolvido
10 - Caracterizar o repertório de entrada do indivíduo
11 - Identificar características físicas do indivíduo
12 - Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal

Na Tabela 10.2 estão apresentados cinco comportamentos intermediários que compõem a segunda unidade do programa. Tal conjunto é formado por três comportamentos nomeados com o verbo “identificar”, além dos comportamentos nomeados com os verbos “hierarquizar” e “avaliar” que parecem se referir a comportamentos mais complexos. Os comportamentos numerados de 13 a 16 referem-se a subclasses de comportamentos da classe mais abrangente e última da sequência nomeada como “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, sendo esta a

classe que enfatiza a função do conjunto de comportamentos que compõem a segunda unidade do programa de desenvolvimento do comportamento objetivo.

TABELA 10.2

**SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA
SEGUNDA UNIDADE DO PROGRAMA PARA DESENVOLVER O
COMPORTAMENTO OBJETIVO**

-
- 13 - Identificar as situações nas quais cada tipo de auxílio necessita ser apresentado
 - 14 - Identificar o tipo de auxílio necessário para executar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 15 - Hierarquizar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo
 - 16 - Identificar o tipo ou grau de auxílio que possibilite aumentar o grau de independência do indivíduo para apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 17 - Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
-

Na Tabela 10.3 estão apresentados nove comportamentos da terceira unidade na qual os comportamentos decompostos foram organizados. Tal unidade delimita os comportamentos a serem apresentados pelos cuidadores para auxiliar os abrigados a apresentar os comportamentos a serem desenvolvidos, sendo nomeados por verbos tais como: “conduzir”, “demonstrar”, “instruir”, “descrever”, “solicitar” e “auxiliar”. Dos nove comportamentos da unidade apenas um deles é nomeado com o verbo “identificar”. Os comportamentos de 18 a 25 foram sequenciados de forma que os comportamentos que mais se aproximavam do repertório de entrada dos cuidadores, como por

exemplo, o comportamento “Conduzir fisicamente e de forma total a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, fossem desenvolvidos antes dos comportamentos que se aproximavam do comportamento objetivo, como por exemplo, os comportamentos “Solicitar verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e “Apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. O último comportamento da sequência, nomeado como “Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, expressa a função do conjunto de subclasses de comportamentos da terceira unidade do programa.

TABELA 10.3

SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA TERCEIRA UNIDADE DO PROGRAMA PARA DESENVOLVER O COMPORTAMENTO OBJETIVO

-
- 18 - Conduzir fisicamente e de forma total a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 19 - Conduzir fisicamente e de forma parcial a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 20 - Demonstrar com o próprio corpo a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 21 - *Identificar características adequadas de uma instrução verbal (tom de voz, velocidade e clareza)*
 - 22 - Instruir verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 23 - Descrever verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
-

-
- 24 - Solicitar verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 25 - Apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 26 - Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
-

Na Tabela 10.4 estão apresentados comportamentos que formam a quarta unidade do programa. Essa unidade é formada por 14 comportamentos, sendo a unidade com maior quantidade de comportamentos. Dos comportamentos que a constituem, 12 são nomeados pelos verbos “identificar” e “conceituar” e dois comportamentos são nomeados pelo verbo “avaliar”. Os complementos dos verbos se referem a aspectos que são requisitos para conceitos mais complexos como o de “contingência de reforçamento”. Tal unidade delimita os comportamentos relativos à avaliação dos efeitos das consequências de um dado comportamento sobre sua probabilidade de ocorrência futura, assim como os pré-requisitos para tal, o que está expresso no último comportamento da sequência, nomeado como “Avaliar os diferentes efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade de um comportamento”.

TABELA 10.4

SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA QUARTA UNIDADE DO PROGRAMA PARA DESENVOLVER O COMPORTAMENTO OBJETIVO

-
- 27 - *Identificar consequências que são de natureza reforçadora/reforçadora para o indivíduo*
 - 28 - *Identificar diferentes tipos de relações temporais entre a atividade do organismo e eventos ambientais*
 - 29 - *Avaliar os diferentes efeitos que propriedades temporais de eventos ambientais possuem na alteração da probabilidade de um comportamento*
 - 30 - *Conceituar reforçamento positivo*
 - 32 - *Conceituar reforçamento negativo*
 - 33 - *Conceituar punição positiva*
 - 33 - *Conceituar punição negativa*
 - 34 - *Conceituar extinção*
 - 35 - *Identificar diferentes formas/tipos de consequenciação (contingências de reforçamento)*
 - 36 - *Conceituar fortalecimento de comportamento*
 - 37 - *Conceituar enfraquecimento de comportamento*
 - 38 - *Conceituar supressão de comportamento*
 - 39 - *Identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento*
 - 40 - *Avaliar os diferentes efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade de um comportamento*
-

Na Tabela 10.5 estão apresentados cinco comportamentos que constituem a quinta unidade do programa. Os comportamentos desta unidade são nomeados por verbos tais como “descrever”, “registrar” e “representar”, “relacionar” e “avaliar”. Os complementos dos comportamentos 41 e 42 se ferem a aspectos que indicam alteração no comportamento do abrigado, mais especificamente o “tipo de auxílio necessário” para auxiliá-lo. Tal unidade delimita os comportamentos intermediários que constituem aprendizagens necessárias para avaliar as

mudanças no comportamento dos abrigados decorrente dos procedimentos adotados pelos cuidadores, expresso no último comportamento da sequência, nomeado como “Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido”.

TABELA 10.5

**SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA
QUINTA UNIDADE DO PROGRAMA PARA DESENVOLVER O
COMPORTAMENTO DE OBJETIVO**

41 - Registrar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
42 - Relacionar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido com um grau de mensuração
43 - Representar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido
44 - Descrever mudanças ocorridas nos comportamentos apresentados pelo indivíduo
45 - Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido

Na Tabela 10.6 estão apresentados comportamentos da sexta unidade do programa. Tal unidade é formada por 13 comportamentos intermediários que se referem às decorrências de apresentar a classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental”. De maneira geral, os comportamentos se referem a decorrências de intervir de acordo com o comportamento desenvolvido, para os abrigados que necessitam de auxílio para tornarem-se gradativamente autônomos, para

cuidadores que necessitam intervir de acordo com as necessidades dos abrigados, para a própria instituição que atende pessoas com deficiência comportamental e para a sociedade que mantém tais instituições. Os comportamentos da sexta unidade são nomeados por verbos que parecem se referir a diferentes graus de complexidade, desde mais simples tais como os verbos “conceituar” e “identificar” até verbos que denotam maior grau de complexidade, como por exemplo, o verbo “avaliar”. A função de tal unidade, expressa na nomeação do comportamento 58, último da sequência, diz respeito a aumentar a probabilidade de que os cuidadores considerassem que apresentar a classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental” faz parte de sua atribuição como um profissional que atua no campo da saúde e que atende pessoas com deficiência comportamental.

TABELA 10.6

SEQUÊNCIA DE COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA SEXTA UNIDADE DO PROGRAMA PARA DESENVOLVER O COMPORTAMENTO OBJETIVO

-
- 46 - Identificar distintos conceitos de “deficiência mental” e de “deficiência intelectual”
 - 47 - *Conceituar multideterminação de fenômenos*
 - 48 - Identificar prováveis determinantes do que é denominado “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”
 - 49 - Identificar aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado “deficiência mental” ou de “deficiência intelectual”
 - 50 - Avaliar os conceitos de “deficiência mental” e de “deficiência intelectual”
 - 51 - Identificar consequências para si próprio e para o indivíduo que se
-

-
- comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado
- 52 - Identificar consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado
- 53 - Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido
- 54 - *Identificar diferentes âmbitos de atuação para profissionais da saúde*
- 55 - *Caracterizar os diferentes âmbitos de atuação profissional*
- 56 - Identificar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde
- 57 - Conceituar “saúde”
- 58 - Avaliar função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental
-

Em síntese, os 58 comportamentos intermediários da classe mais geral “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental” foram sequenciados em uma ordem de desenvolvimento e foram agrupados em diferentes conjuntos que delimitam unidades nas quais a intervenção pode ser dividida (apresentados nas Tabelas 10.1 a 10.6). Tal produto possibilita a próxima etapa da intervenção, na qual foram identificadas as características das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes de cada comportamento intermediário.

B. Análise comportamental dos comportamentos de cada conjunto de unidades nas quais os comportamentos intermediários foram organizados e sequenciados

Posteriormente ao sequenciamento dos comportamentos intermediários em uma ordem para o desenvolvimento da classe mais geral definida como objetivo, foi realizada a análise comportamental de cada um dos 58 comportamentos intermediários mais simples que compõem a classe geral de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental”. Para desenvolver os comportamentos intermediários é necessário mais do que os nomes dos comportamentos, é necessário caracterizar as variáveis das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes cujas relações constituirão novas formas de interação do organismo com o ambiente por meio de suas atividades. A título de ilustração para discutir acerca da relevância do conceito de comportamento para a intervenção do psicólogo, nas Tabelas 10.7 e 10.8 estão apresentadas a análise do comportamental de apenas duas classes de comportamentos intermediários. O conjunto de análises dos 58 comportamentos intermediários está apresentado no Apêndice 3.

Na Tabela 10.7 estão apresentadas as características dos componentes da classe de comportamentos “Identificar características físicas do indivíduo”. Na primeira coluna está localizado o conjunto de variáveis “características físicas de um indivíduo” constituintes da classe de estímulos antecedentes. Tal conjunto de variáveis é formado por unidades de variáveis tais como “estatura”, “cor da pele”, “integridade de membros ou órgãos”, “força física”, “constituição física”, “condições

de nutrição” assim como outras variáveis relevantes para cada indivíduo e comportamento a ser desenvolvido. Na segunda coluna está apresentada a classe de respostas “Identificar aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo” como sendo aquela a ser apresentada diante das variáveis presentes na primeira coluna.

TABELA 10.7

**CARACTERÍSTICAS DOS COMPONENTES DA CLASSE DE
COMPORTAMENTOS “IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS
FÍSICAS DO INDIVÍDUO”**

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - características físicas de um indivíduo - estatura - cor da pele - integridade dos membros ou órgãos - força física - constituição física - condições de nutrição (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo 	<p>RESULTADOS IMEDIATOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo identificados <p>RESULTADOS A MÉDIO PRAZO</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de caracterizar o indivíduo com o qual o programa de desenvolvimento de comportamentos será executado - aumento da probabilidade de identificar características físicas que alterem a probabilidade de apresentação do comportamento a ser desenvolvido

		RESULTADOS A LONGO PRAZO - redução da probabilidade de que a realização do programa seja aversiva para o indivíduo
--	--	--

Na terceira coluna da Tabela 10.7 estão apresentadas as variáveis que constituem as classes de estímulos consequentes do comportamento em questão. Como resultado imediato está apresentada a classe de estímulos “aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo identificados”. Como resultados a médio prazo: “aumento da probabilidade de caracterizar o indivíduo com o qual o programa de desenvolvimento de comportamentos será executado” e “aumento da probabilidade de identificar características físicas que alterem a probabilidade de apresentação do comportamento a ser desenvolvido”. A classe de estímulos “redução da probabilidade de que a realização do programa seja aversiva para o indivíduo” está apresentada como resultado a longo prazo.

No conjunto da Tabela 10.7 estão apresentadas as variáveis das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes, cujas relações entre tais variáveis necessitam ser sintetizadas para que a unidade comportamental designada pelo nome do comportamento “identificar características físicas do indivíduo” seja desenvolvida como uma nova forma de interação do organismo com o ambiente por meio de suas atividades.

Na Tabela 10.8 estão apresentadas as características da classe de comportamentos “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. Na primeira coluna da Tabela 10.8 são apresentadas três classes de variáveis que constituem a classe de estímulos antecedentes, sendo elas: “diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento”, “diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio” e “grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento”. Na segunda coluna está apresentada a classe de respostas “Comparar o desempenho do indivíduo com o tipo de auxílio que necessite de mais ajuda em relação a um tipo de auxílio que necessite de menos ajuda” a ser apresentada diante das classes de estímulos antecedentes. Como classes de estímulos consequentes, estão apresentadas na terceira coluna as variáveis “desempenho do indivíduo comparado com o tipo de auxílio caracterizado pelo menor grau de ajuda possível” e “redução da probabilidade de escolher um tipo de auxílio que seja aversivo para o indivíduo” como resultados imediatos. Como resultado a médio prazo está apresentada a classe de estímulos “aumento da probabilidade de o indivíduo necessitar gradativamente de menos auxílio para executar um comportamento” e como resultado a longo prazo está apresentada a classe de estímulos “aumento da probabilidade de esvanecer auxílio para outros comportamentos que o indivíduo não é capaz de apresentar autonomamente”. Novamente, as variáveis caracterizadas constituem os aspectos cujas relações entre eles necessitam ser sintetizadas, para configurar o comportamento designado pela expressão “avaliar a forma

de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”.

TABELA 10.8

CARACTERÍSTICAS DOS COMPONENTES DA CLASSE DE COMPORTAMENTOS “AVALIAR A FORMA DE AUXÍLIO ADEQUADA AO DESEMPENHO DO INDIVÍDUO PARA DESENVOLVER OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO”

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar o desempenho do indivíduo com o tipo de auxílio caracterizado pelo menor grau de ajuda possível 	<p>RESULTADOS IMEDIATOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - desempenho do indivíduo comparado com o tipo de auxílio caracterizado pelo menor grau de ajuda possível - redução da probabilidade de escolher um tipo de auxílio que seja aversivo para o indivíduo <p>RESULTADOS A MÉDIO PRAZO</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo necessitar gradativamente de menos auxílio para executar um comportamento

		RESULTADOS A LONGO PRAZO - aumento da probabilidade de esvanecer auxílio para outros comportamentos que o indivíduo não é capaz de apresentar autonomamente
--	--	---

O conjunto de dados apresentados se refere ao produto do sequenciamento e agrupamento em unidades dos comportamentos intermediários mais simples da classe de comportamentos definida como objetivo (Tabelas 10.1 a 10.6) e à análise de tais comportamentos intermediários, cujo produto é ilustrado pela análise de dois comportamentos (Tabelas 10.7 e 10.8). Em relação aos produtos dessas etapas da intervenção do psicólogo é necessário examinar ainda a função do conceito de comportamento como aspecto orientador do sequenciamento, agrupamento e análise dos comportamentos intermediários de uma classe de comportamentos mais abrangente.

C. Os conceitos de abrangência das classes de comportamentos e de relação de dependência entre tais classes orientam o sequenciamento e agrupamento dos comportamentos intermediários em unidades

Após identificar os comportamentos intermediários menos abrangentes de um comportamento complexo que será desenvolvido como objetivo de intervenção é necessário organizar tais comportamentos para que constituam etapas intermediárias nas quais a intervenção pode ser dividida e realizada. De acordo com Sidman

(1985) e Skinner (1958), essa é uma condição que facilita a aprendizagem de comportamentos complexos, por diminuir a probabilidade de erros devido ao fato de serem ensinados os comportamentos mais simples que são requisitos para comportamentos mais complexos. A eficácia de tal condição tem sido demonstrada consistentemente em pesquisas básicas acerca do comportamento dos organismos, até o ponto de tais descobertas fundamentarem tecnologias para o desenvolvimento de novos comportamentos, conforme exame de Keller (1999), Matos (2001) e Skinner (1958). No entanto, que aspectos ou critérios podem ser utilizados para organizar os comportamentos mais simples de um comportamento mais complexo em uma sequência que facilite seu desenvolvimento?

Botomé (s/d a) a partir de uma sistematização do trabalho de Mager e Beach (1976) apresenta alguns critérios para sequenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa, sendo eles: (1) sequenciar os comportamentos do geral para o específico; (2) sequenciar de acordo com os interesses dos sujeitos; (3) sequenciar de acordo com uma sequência lógica de pré-requisito; (4) sequenciar em grupos de comportamentos que possibilitam o aperfeiçoamento gradativo do grau de exigência ou de perfeição exigido; (5) sequenciar de acordo com a frequência na qual um comportamento é exigido; (6) sequenciar de modo a possibilitar a execução completa de um comportamento e (7) sequenciar de acordo com a simplicidade ou facilidade para aprender um comportamento.

Apesar de Botomé (s/d a) alertar que nenhum dos critérios deve ser considerado como único e sim utilizados como um conjunto, o critério de sequenciar de acordo com uma sequência lógica de pré-

requisito parece ser um critério básico a partir do qual os outros critérios podem ser utilizados. O autor cita um exemplo apresentados por Mager e Beach (1976) que ilustra o caráter fundamental de tal critério, que é o fato de ser necessário ensinar um mergulhador a operar o equipamento de mergulho antes de aprender a executar manobras sob a água ou antes de aprender a submergir com o equipamento. Há dados experimentais que indicam que comportamentos complexos não são apresentados pelos organismos que não desenvolveram os comportamentos mais simples necessários para a ocorrência do comportamento complexo. Delage e Carvalho Neto (2010) demonstraram que ratos foram capazes de apresentar a cadeia de respostas de subir em uma caixa e puxar uma corrente para obter água, mas não foram capazes de apresentar tal cadeia quando uma das respostas necessárias para apresentá-la (subir na caixa ou puxar a corrente) não foi ensinada, tal como já havia sido demonstrado por Epstein e cols. (1984) e Epstein (1987) que utilizou um comportamento composto por quatro pré-requisitos.

Considerando a relevância de tal critério, parece ser necessário explicitar os conceitos que são requisitos para que o psicólogo seja capaz de utilizá-lo como orientador para sequenciar comportamentos intermediários. Identificar o grau de abrangência dos comportamentos a serem sequenciados e as relações de dependência entre eles é um aspecto que parece ser crítico para o sequenciamento de tais comportamentos. Um exame da Tabela 10.1, na qual está apresentada a primeira unidade proposta, possibilita perceber que os comportamentos numerados de um a nove são comportamento intermediários para os comportamentos número 10 “Caracterizar o repertório de entrada do indivíduo” e 11 “Identificar características físicas do indivíduo”, que por

sua vez são intermediários para o comportamento 12 “Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal”. Assim, os comportamentos intermediários menos abrangentes (numerados de 1 a 9) e que possuem relação de dependência com os comportamentos mais abrangentes (10 e 11) foram sequenciados antes dos comportamentos intermediários mais abrangentes dos quais eram componentes. O mesmo ocorreu com os comportamentos 10 e 11, que por serem menos abrangentes e possuírem relação de dependência com o comportamento de número 12, foram sequenciados antes do que esta última classe de comportamentos. Sendo assim, quando comportamentos possuem graus de abrangência diferentes e possuem relação de dependência entre si, os comportamentos mais simples necessitam ser sequenciados primeiro, caso isso não ocorra, há alta probabilidade de que os comportamentos mais abrangentes não sejam apresentados pelo indivíduo, de forma análoga aos resultados obtidos por Delage e Neto (2010), Epstein e cols. (1984) e Epstein (1987).

Na Tabela 10.3, na qual estão apresentados os comportamentos da terceira unidade, os comportamentos de número 18, 19, 20, 22, 23, 24 e 25 possuem o mesmo grau de abrangência e são integrantes da classe mais abrangente 26 “Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”. Os comportamentos apresentados também ilustram que identificar o grau de abrangência e de relação de dependência entre as classes de comportamentos parece ser um aspecto importante para sequenciar os comportamentos. Como os comportamentos de número 18, 19, 20, 22, 23, 24 e 25 são menos abrangentes e possuem relação de dependência

com o comportamento de número 26, eles necessitam ser sequenciados primeiro que esta última classe. No entanto, no caso dos comportamentos de mesmo grau de abrangência, a ordem de sequenciamento de tais comportamentos pode ser orientada pelos critérios apresentados por Botomé (s/d a), exceto pelo critério de sequenciar os comportamentos pré-requisitos antes, que se aplica quando os comportamentos possuem graus de abrangência diferentes e possuem relação de dependência entre si. No caso examinado, os comportamentos de número 18, 19, 20, 22, 23, 24 e 25 foram sequenciados nessa ordem, pois os primeiros comportamentos se aproximam mais do repertório que os cuidadores já apresentavam. O comportamento 18 “Conduzir fisicamente e de forma total a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” é mais próximo ao comportamento de “Executar pelos abrigados comportamentos relacionados a autocuidado e higiene pessoal” já apresentado pelos cuidadores.

O conjunto de tabelas que apresentam as unidades nas quais os comportamentos intermediários foram organizados evidencia, que de maneira geral, uma unidade é formada por conjuntos de comportamentos que possuem relação de dependência entre si, sendo que cada conjunto apresenta comportamentos de diferentes graus de abrangência. Na Tabela 10.2, por exemplo, na qual estão apresentados os comportamentos da segunda unidade, é possível observar que os comportamentos numerados como 13, 14 e 15 são comportamentos que possuem relação de dependência entre si, no entanto os comportamentos 13 e 14, ambos nomeados pelo verbo “identificar” se referem a comportamentos menos abrangentes em relação ao comportamento do

qual são componentes, numerado como 15 “Hierarquizar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo”. Na sequência da mesma unidade os comportamentos 16 e 17 também são relacionados entre si, sendo o comportamento menos abrangente sequenciado antes do comportamento mais abrangente. Em relação aos dois conjuntos de comportamentos que foram tal unidade, foi considerado que o conjunto formado pelos comportamentos 13, 14 e 15 deveria ser sequenciado antes do conjunto formado pelos comportamentos 16 e 17 devido ao fato de que o comportamento 15 “Hierarquizar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo” facilitaria a apresentação do comportamento 17 “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e, além disso, cada conjunto de comportamentos constituiria uma parcela de um trabalho completo. Tais características indicam que é necessário considerar simultaneamente os dois critérios: tanto os graus de abrangência dos comportamentos quanto a relação de dependência entre eles para realizar o sequenciamento de maneira coerente com os critérios apresentados por Botomé (s/d a).

Quanto ao agrupamento dos comportamentos sequenciados em unidades o conjunto de tabelas indica que sequenciar os comportamentos intermediários orientado pelos graus de abrangência dos comportamentos e pela relação de dependência entre eles facilitou organizar os comportamentos em unidades formadas por conjuntos de comportamentos relacionados entre si e nos diferentes graus de abrangência. Há duas unidades nas quais é possível identificar mais

facilmente um conjunto de comportamentos relacionados entre si. Na Tabela 10.4 foram agrupados em uma única unidade os comportamentos relacionados aos efeitos que diferentes propriedades das consequências possuem sobre a alteração na probabilidade de uma classe de comportamentos. A sexta unidade, apresentada na Tabela 10.6 também evidencia que foram agrupados os comportamentos relacionados à explicitação de que a função de um profissional do campo da saúde que realiza os cuidados de pessoas com deficiência comportamental inclui o desenvolvimento de comportamentos básicos de tais indivíduos.

Em síntese, a partir dos dados, foi possível explicitar que os conceitos de abrangência das classes de comportamentos e de relação de dependência entre tais classes orientam o sequenciamento e agrupamento dos comportamentos intermediários em unidades para o desenvolvimento de uma classe de comportamentos mais complexa. O exame das unidades nas quais os comportamentos foram organizados indica que tais aspectos possibilitaram sequenciar os comportamentos intermediários de forma coerente com os critérios apresentados por Botomé (s/d a). Para comportamentos em diferentes graus de abrangência e relacionados entre si, os comportamentos mais simples antecederam os comportamentos mais abrangentes, conforme critério de sequenciar os comportamentos de acordo com uma sequência lógica de pré-requisito. Para comportamentos que não possuíam relação de dependência entre si foi possível sequenciá-los de acordo com outros critérios apresentados por Botomé (s/d a), tais como, sequenciar de acordo com a facilidade dos indivíduos para aprender e sequenciar de modo a possibilitar a execução completa de um comportamento.

D. Distinção entre variáveis constituintes e variáveis componentes do comportamento como aspecto que orienta a análise dos comportamentos intermediários até um grau que possibilite a intervenção do psicólogo

Um dos aspectos de destaque em relação ao procedimento de analisar comportamentos é o alto grau de visibilidade que tal procedimento possibilita acerca das variáveis que se relacionam para compor um determinado comportamento. No entanto, tal procedimento pode ser utilizado em um grau de microscopia tal, que possibilite explicitar apenas as variáveis nucleares de um determinado comportamento, sem considerar as múltiplas combinações de variações dos graus de cada uma das variáveis de um comportamento. Essa parece ser uma característica relevante para a etapa de análise dos comportamentos intermediários de uma classe de comportamentos abrangente, uma vez que o desenvolvimento de comportamentos complexos exige a síntese de uma quantidade considerável de comportamentos mais simples. Como ilustração, a partir da decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental” foram identificados 58 comportamentos intermediários mais simples que compõem tal classe.

Além da quantidade de comportamentos intermediários a serem analisados em uma situação de intervenção, há ao menos outra variável que influencia no grau de microscopia da análise de uma classe de comportamentos. De acordo com Botomé e Kubo (2002) ao intervir em seu campo de atuação, o psicólogo atua sobre necessidades sociais, configuradas muitas vezes por situações indesejadas ou problemas que

causam prejuízos para os envolvidos. Sendo assim, em uma situação de intervenção, um grau de análise dos comportamentos que possibilite ao psicólogo identificar os aspectos nucleares que necessitam ser desenvolvidos parece ser suficiente, considerando que uma análise mais minuciosa implicaria em postergar a intervenção sobre as situações prejudiciais para os indivíduos com os quais o psicólogo intervém.

A análise dos comportamentos intermediários “Identificar características físicas do indivíduo” apresentada na Tabela 10.7 e do comportamento “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, apresentada na Tabela 10.8, apesar de geral, explicita aspectos que são nucleares por serem as variáveis necessárias para constituir o comportamento em questão. Quanto ao comportamento apresentado na Tabela 10.7, um aspecto que indica a caracterização geral de tal comportamento é a equivalência entre o nome do próprio comportamento e da classe de respostas, sendo que deveriam ser nomeados distintamente, considerando que o nome do comportamento enfatiza as relações entre as atividades do organismo e aspectos do ambiente e a classe de resposta deve ser nomeada de forma a enfatizar aspectos referentes à própria atividade do organismo, conforme Botomé (2001).

Quanto à caracterização da classe de estímulos antecedentes do comportamento apresentado na Tabela 10.7 é possível perceber que foi identificada apenas uma variável desse componente do comportamento, no entanto tal variável é caracterizada em diferentes graus de abrangência: um conjunto de variáveis (características físicas de um indivíduo) composto por unidades de variáveis (estatura, cor da pele,

integridade dos membros ou órgãos etc). Em relação às classes de estímulos consequentes, apesar da descrição das variáveis possuir certo grau de generalidade, foram identificados resultados imediatos, a médio e longo prazo que constituem os aspectos que deverão manter a ocorrência da classe de comportamentos.

Em relação à análise da classe de comportamentos “Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, apresentada na Tabela 10.8, um aspecto de destaque diz respeito à distinção entre o nome do comportamento e da classe de respostas designada como “comparar o desempenho do indivíduo com o tipo de auxílio caracterizado pelo menor grau de ajuda possível” em que há mais ênfase no tipo de atividade a ser realizada pelo indivíduo para avaliar a forma de auxílio mais adequada em uma ocasião específica. Tal especificidade parece ser necessária para orientar o psicólogo em relação a como verificar a ocorrência do comportamento que necessita ser desenvolvido e apresentado pelos cuidadores.

Quanto às classes de estímulos antecedentes do comportamento apresentado na Tabela 10.8 é possível notar que é constituída ao menos por três classes de variáveis que são necessárias para a ocorrência da classe de respostas do comportamento em questão. No que se refere às classes de estímulos consequentes são apresentadas aquelas cuja ocorrência é necessária para definição do próprio comportamento como tal, sendo exemplo as classes de estímulos “desempenho do indivíduo comparado com o tipo de auxílio caracterizado pelo menor grau de ajuda possível” e “redução da probabilidade de escolher um tipo de auxílio que seja aversivo para o indivíduo”.

Para realizar a análise dos comportamentos intermediários em um grau que possibilite orientar a intervenção do psicólogo parece ser necessário ao profissional fazer distinção entre variáveis constituintes do comportamento e variáveis componentes do comportamento. Botomé (2001) alerta que para definir um evento ou objeto de estudo é necessário garantir suas características ou propriedades essenciais, em contraposição a características e propriedades acidentais. Em relação ao comportamento parece haver variáveis que são constituintes do comportamento devido ao fato de serem necessárias para sua ocorrência e por possuírem propriedades definidoras do próprio comportamento. Assim como pode haver variáveis componentes, que fazem parte das relações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes, mas não são nucleares para definir o comportamento.

A classe de estímulos antecedentes “características físicas de um indivíduo” parece ser crítica como aspecto do ambiente diante do qual respostas da classe “identificar aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo” ocorrem e como tal parece ser uma variável constituinte do comportamento apresentado na Tabela 10.7. No entanto, há casos em que tal avaliação é pouco precisa, esse parece ser o caso da classe de estímulos consequente do mesmo comportamento denominada “redução da probabilidade de que o desenvolvimento do programa seja aversivo para o indivíduo”. Apesar de tal variável ser componente da classe de estímulos consequentes do comportamento e configurar um resultado relevante, não é possível considerá-la como variável que define o comportamento de “Identificar aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo”.

Apesar dos critérios para definir uma variável como constituinte ou componente de um comportamento serem pouco precisos, além do fato de que é provável que a avaliação da relevância de uma variável como aspecto definidor de um comportamento seja uma questão de verificação ou demonstração experimental, tal distinção parece ser relevante na etapa de análise dos comportamentos intermediários, em que o profissional necessita aumentar a visibilidade acerca de tais comportamentos até um grau em que tenham sido identificadas suas variáveis essenciais e tê-las como referencial para prosseguir a intervenção, de modo a não postergar a permanência das situações indesejáveis com as quais atua.

De maneira geral, a análise dos comportamentos intermediários examinados como amostra desta etapa de intervenção do psicólogo foi capaz de explicitar as variáveis básicas que o constituem. A distinção entre variáveis constituintes e componentes de um comportamento pode ser um referencial para considerar o grau de minúcia de uma análise comportamental com o objetivo de orientar o desenvolvimento dos comportamentos intermediários durante a intervenção do psicólogo, sendo que a própria intervenção pode ser condição para verificar a adequação da análise comportamental realizada. Assim, a própria intervenção adquire a função também de demonstração de que os procedimentos utilizados e as variáveis manejadas e presentes são responsáveis pelas novas interações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes delimitadas como constituintes do comportamento a desenvolver. Sendo que, de acordo com Botomé e Kubo (2004), as exigências relacionadas a isso estão sintetizadas no termo “experimental” das expressões “análise

experimental do comportamento” e “síntese experimental do comportamento”.

11

PLANEJAMENTO DE CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO OBJETIVO E EXPLICITAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS EM DIFERENTES ESTÁGIOS DA INTERVENÇÃO

Após o sequenciamento e agrupamento em unidades dos comportamentos intermediários, foram planejadas condições para o desenvolvimento de tais comportamentos que constituem o comportamento objetivo “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”. Na Figura 11.1 está apresentada uma representação esquemática do processo de planejamento de condições de desenvolvimento para os comportamentos intermediários. Na parte inferior da figura estão representados os comportamentos intermediários sequenciados de modo a desenvolver o comportamento objetivo partindo do repertório de entrada dos cuidadores. Cada comportamento intermediário, representado por um retângulo, está antecedido por um conjunto de retângulos que representam as diferentes condições de desenvolvimento para o comportamento em questão, sendo que as condições de ensino podem ser planejadas para configurarem condições facilitadoras artificiais nos estágios iniciais de desenvolvimento e gradativamente configurarem condições equivalentes aquelas nas quais os comportamentos serão apresentados pelos indivíduos.

As condições facilitadoras consistiram basicamente em (1) roteiros que continham instruções escritas que explicitavam aspectos importantes referentes aos comportamentos a serem desenvolvidos e propunham atividades de ensino (o programa que consiste no conjunto de roteiros elaborados está apresentado no Apêndice 4); (2) discussão em grupo a respeito dos comportamentos que estavam sendo

desenvolvidos e informações dos roteiros escritos e (3) instruções verbais do psicólogo que acompanhava os cuidadores nas situações em que estes lidavam com situações nas quais eles necessitavam apresentar os comportamentos que estavam sendo desenvolvidos. Na Tabela 11.1 está apresentada a explicitação de condições de ensino para o comportamento intermediário “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, que configura uma amostra a ser utilizada para ilustrar tal etapa de intervenção e possibilitar o exame da relevância dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para sua realização.

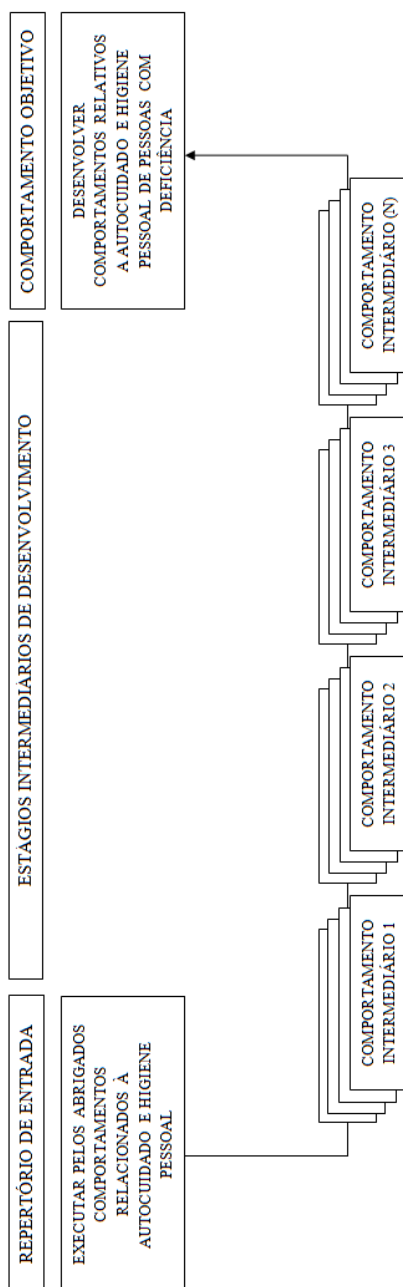


Figura 11.1. Representação esquemática do processo de planejamento de condições de desenvolvimento para os comportamentos intermediários como condição para gradualmente colocar tais comportamentos sob controle de aspectos do ambiente no qual os cuidadores atuarão.

As condições de desenvolvimento dos comportamentos foram planejadas para cada um de seus componentes: classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes, conforme procedimento apresentado por Botomé (s/d b). Na parte superior da Tabela 11.1 estão apresentadas as características do comportamento “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” e na parte superior estão apresentadas as condições de desenvolvimento para tal comportamento. Na primeira coluna da Tabela 11.1 estão apresentadas tanto as classes de estímulos antecedentes do comportamento, quanto as condições facilitadoras para seu desenvolvimento. As variáveis da classe de estímulos antecedentes explicitadas são “diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento”, “diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio” e “grau de autonomia do abrigado para executar um comportamento”. As condições facilitadoras para desenvolver o comportamento são: “roteiro com instruções escritas a respeito de cada um dos tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar o indivíduo”, “demonstração de como apresentar cada um dos tipos de auxílio” e “instruções verbais do psicólogo durante uma situação em que o cuidador auxilia o abrigado”.

Na segunda coluna da Tabela 11.1 estão apresentadas tanto a classe de respostas do comportamento, quanto as atividades que podem ser utilizadas para desenvolver o comportamento. A classe de respostas do comportamento é nomeada como “apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do abrigado”. As atividades para o desenvolvimento de tal classe de respostas são:

“relacionar os tipos de auxílio com as situações nas quais são necessários” “demonstrar como apresentar cada um dos tipos de auxílio” e a própria classe de respostas do comportamento “apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do abrigado”.

As classes de estímulos consequentes e as consequências planejadas para o desenvolvimento do comportamento estão apresentadas na terceira coluna da Tabela 11.1. Em relação às classes de estímulos consequentes, um destaque refere a classe “aumento da probabilidade do abrigado apresentar o comportamento a ser desenvolvido”. Quanto às consequências planejadas, foram definidas como “explicitação de características de cada um dos tipos de auxílio”, “solicitação de dúvidas ou comentários a respeito de cada um dos tipos de auxílio” e “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado”.

TABELA 11.1

CARACTERÍSTICAS DOS COMPONENTES DA CLASSE DE COMPORTAMENTOS “AUXILIAR O INDIVÍDUO A APRESENTAR OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO” E EXPLICITAÇÃO DE CONDIÇÕES DE DESENVOLVIMENTO PARA TAL COMPORTAMENTO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
- diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um	- apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do	- aumento da probabilidade do indivíduo apresentar o comportamento a ser desenvolvido - condição para consequenciar o

comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento	indivíduo	desempenho do indivíduo - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente
CONDIÇÃO FACILITADORA	ATIVIDADE	CONSEQUÊNCIA PLANEJADA
1. roteiro com instruções escritas a respeito de cada um dos tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar o indivíduo	- relacionar os tipos de auxílio com as situações nas quais são necessários	- explicitação de características de cada um dos tipos de auxílio
2. demonstração do psicólogo de como apresentar cada um dos tipos de auxílio	- demonstrar como apresentar cada um dos tipos de auxílio	- solicitação de dúvidas ou comentários a respeito de cada um dos tipos de auxílio
3. instruções verbais do psicólogo acerca dos diferentes tipos de auxílio possíveis durante uma situação em que o cuidador auxilia o abrigado	- apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do indivíduo	- comentário do psicólogo explicitando alterações no desempenho do abrigado e consequências a médio e longo prazo de auxiliar o abrigado a se comportar com autonomia

Para examinar a relevância dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para o planejamento das condições de desenvolvimento dos comportamentos intermediários,

além da explicitação das condições de desenvolvimento do comportamento intermediário apresentada na Tabela 11.1, será utilizado como dado, a caracterização dos estágios intermediários dos comportamentos apresentados tanto pelos cuidadores quanto pelos abrigados ao longo da exposição às condições de desenvolvimento planejadas. Nas Tabelas 11.2 a 11.6 estão apresentadas as caracterizações do comportamento apresentado pelo cuidador ao lidar com situações nas quais o abrigado necessitava alimentar-se, em diferentes estágios da intervenção. Nas Tabelas 11.7 a 11.16 é possível observar a caracterização do comportamento apresentado pelo abrigado ao alimentar-se em diferentes estágios de desenvolvimento, devido a alterações no comportamento apresentado pelos cuidadores nas situações em que o abrigado necessitava alimentar-se.

A. Explicitação de estágios intermediários que configuram o desenvolvimento do comportamento objetivo a partir do repertório de entrada dos cuidadores

Na Tabela 11.2 estão apresentadas as características do comportamento apresentado pelo cuidador ao lidar com situações em que um abrigado necessitava apresentar um comportamento relativo à higiene pessoal ou autocuidado, antes da intervenção do psicólogo. Na segunda coluna da tabela estão apresentadas as classes de respostas apresentadas pelos profissionais, tais como “alimentar o abrigado com colheradas de comida levadas até sua boca” e “levar o copo com suco até a boca do abrigado”. Essas respostas são apresentadas diante de certos aspectos do ambiente, apresentados na primeira coluna, com destaque para as classes de estímulos “abrigado sentado no banco de

frente para o cuidador e de costas para a mesa”, “prato com alimento em uma das mãos e colher na outra mão do cuidador” e “copo com suco sobre a mesa posicionada atrás do abrigado”. Na terceira coluna da Tabela 11.2 estão apresentadas ainda as classes de estímulos consequentes que configuram os resultados obtidos pelo cuidador, tais como “realização de uma atividade atribuída ao cuidador”, “despendida certa quantidade de tempo para alimentar o abrigado”, “redução do grau de privação de alimento do abrigado”, “aumento do grau de dependência do abrigado para alimentar-se” e “aumento da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado”.

TABELA 11.2

**CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO APRESENTADO
PELOS CUIDADORES ANTES DA INTERVENÇÃO DO
PSICÓLOGO**

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - horário da refeição - atividade atribuída ao cuidador (alimentar abrigados que são incapazes de executar tal comportamento) - abrigado sentado no banco de frente para o cuidador e de costas para a mesa - prato com alimento em uma das mãos e colher na outra mão do cuidador 	<ul style="list-style-type: none"> - alimentar o abrigado com colheradas de comida levadas até sua boca - levar o copo com suco até a boca do abrigado 	<ul style="list-style-type: none"> - realização de uma atividade atribuída ao cuidador - despendida certa quantidade de tempo para alimentar o abrigado - redução do grau de privação de alimento do abrigado - aumento do grau de dependência do abrigado para alimentar-se

- copo com suco sobre a mesa posicionada atrás do abrigado		- aumento da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado
--	--	--

Na Tabela 11.3 estão apresentadas as características do comportamento apresentado pelos cuidadores em relação ao comportamento de alimentar-se de um dos abrigados no primeiro estágio intermediário, após o início da intervenção. As características apresentadas com fonte em negrito e itálico são aquelas que sofreram alteração em relação ao estágio anterior. Quanto à classe de estímulos antecedentes é possível perceber alteração em relação a dois aspectos. O primeiro se refere a variáveis introduzidas pelo psicólogo como condições facilitadoras para o cuidador, tais como: “solicitação do psicólogo para auxiliar o abrigado a se alimentar”, “instruções escritas a respeito das formas possíveis de auxiliar o abrigado a se alimentar” e “instruções verbais do psicólogo a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar”. O segundo aspecto se refere a alterações quanto à posição do abrigado e de objetos tais como prato, copo e colher em relação ao próprio cuidador, como por exemplo: “abrigado sentado ao lado do cuidador e de frente para a mesa”, “prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado”, “copo de suco sobre a mesa diante do abrigado” e “colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato”.

TABELA 11.3

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO APRESENTADO
PELOS CUIDADORES NO **PRIMEIRO** ESTÁGIO
INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - horário da refeição - <i>solicitação do psicólogo para auxiliar o abrigado a se alimentar</i> - <i>instruções escritas a respeito das formas possíveis de auxiliar o abrigado a se alimentar</i> - <i>instruções verbais do psicólogo a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar</i> - <i>abrigado sentado ao lado do cuidador e de frente para a mesa</i> - <i>prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado</i> - <i>copo de suco sobre a mesa diante do abrigado</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo na sua execução</i> - <i>Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>o abrigado é auxiliado a realizar um comportamento que não executa</i> - <i>despendida quantidade de tempo maior para auxiliar o abrigado a se alimentar se comparado com o tempo despendido para alimentá-lo</i> - <i>redução do grau de privação de alimento do abrigado</i> - <i>porção de alimento que eventualmente cai na roupa do abrigado</i> - <i>aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado para alimentar-se comportamento de alimentar-se</i> - <i>redução do grau de dependência do abrigado para alimentar-se</i> - <i>redução da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado</i> - <i>comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado</i>

<i>- colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato</i>		
---	--	--

Quanto a alterações na classe de respostas do comportamento apresentado pelo cuidador, estão indicadas pela ausência das classes de respostas “alimentar o abrigado com colheradas de comida levadas até sua boca” e “levar o copo com suco até a boca do abrigado”, substituídas pelas classes de respostas “Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo na sua execução” e “Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca”. Em relação a alterações nas classes de estímulos consequentes, apresentadas na terceira coluna da Tabela 11.3, é possível observar que houve apenas uma classe de estímulos que permaneceu em relação ao comportamento apresentado anteriormente pelos cuidadores: “redução do grau de privação de alimento do abrigado”. Um aspecto de destaque é a mudança no valor de algumas variáveis em relação ao comportamento anterior, como é o caso dos estímulos “despendida quantidade de tempo maior para auxiliar o abrigado a se alimentar se comparado com o tempo despendido para alimentá-lo”, “redução do grau de dependência do abrigado para alimentar-se” e “redução da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado”. Há estímulos que não estavam presentes anteriormente, como é o caso dos estímulos “porção de alimento que eventualmente cai na roupa do abrigado”, “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado” e “aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado para alimentar-se”.

O estágio intermediário seguinte, apresentado na Tabela 11.4, também indica alterações em relação ao estágio intermediário anterior. Quanto às classes de estímulos antecedentes, a alteração está indicada pela variável “abrigado sentado (o cuidador fica em pé ao lado do abrigado)”, também é possível observar a ausência das classes de estímulos antecedentes que configuram condições facilitadoras para a ocorrência do comportamento do cuidador, exceto pela permanência da classe de estímulos “instruções verbais do psicólogo a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar”. Na segunda coluna, na qual estão presentes as classes de respostas apresentadas pelo cuidador, é possível observar que a classe de respostas “Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo na sua execução”, foi substituída pela classe de respostas “Segurar com suas mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo parcialmente na sua execução até que ele continue por conta própria o comportamento”. Na terceira coluna, em que são apresentadas as classes de estímulos consequentes não é possível observar alterações em relação ao estágio anterior.

TABELA 11.4

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO APRESENTADO
PELOS CUIDADORES NO **SEGUNDO** ESTÁGIO
INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - horário da refeição - instruções verbais do psicólogo a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar - <i>abrigado sentado (o cuidador fica em pé ao lado do abrigado)</i> - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo parcialmente na sua execução até que ele continue por conta própria o comportamento</i> - Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca 	<ul style="list-style-type: none"> - o abrigado é auxiliado a realizar um comportamento que não executa - despendida quantidade de tempo maior para auxiliar o abrigado a se alimentar se comparado com o tempo despendido para alimentá-lo - redução do grau de privação de alimento do abrigado - porção de alimento que eventualmente cai na roupa do abrigado - aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado para alimentar-se - redução do grau de dependência do abrigado para alimentar-se - redução da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado - comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado

Na Tabela 11.5 estão apresentadas as características do comportamento do cuidador no terceiro estágio intermediário da intervenção. As alterações nas classes de estímulos antecedentes estão indicadas pela classe de estímulos “abrigado sentado do lado oposto ao cuidador (o cuidador fica sentado do lado oposto da mesa e de frente para o abrigado)” e ausência da classe de estímulos “instruções verbais a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar”, ainda presente no estágio anterior. Há alteração nas classes de respostas apresentadas pelos cuidadores, que se configuram por “Observar o abrigado a se alimentar sem necessitar de auxílio do cuidador” e “Apresentar consequências verbais para o abrigado”. Na terceira coluna, referente a classe de estímulos consequentes, é possível observar a presença da classe de estímulos “redução da carga de trabalho para o cuidador durante as refeições”.

TABELA 11.5

**CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO APRESENTADO
PELOS CUIDADORES NO TERCEIRO ESTÁGIO
INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO**

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - horário da refeição - <i>abrigado sentado do lado oposto ao cuidador (o cuidador fica sentado do lado oposto da mesa e de frente para o abrigado)</i> - prato com 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Observar o abrigado a se alimentar sem necessitar de auxílio do cuidador</i> - <i>Apresentar consequências verbais para o</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>redução da carga de trabalho para o cuidador durante as refeições</i> - redução do grau de privação de alimento do abrigado - porção de alimento que eventualmente cai na roupa do abrigado - aumento da visibilidade

alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato	<i>abrigado</i> - Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca	acerca do desempenho do abrigado para alimentar-se - redução do grau de dependência do abrigado para alimentar-se - redução da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado - comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado
--	---	--

Na Tabela 11.6 está apresentado o quarto e último estágio intermediário caracterizado do desenvolvimento do comportamento do cuidador. As características, tanto das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes permanecem as mesmas em relação ao estágio intermediário caracterizado na Tabela 11.6, com exceção da ausência da classe de estímulos consequente “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado”, que configurar uma consequência planejada e artificial para o comportamento do cuidador.

TABELA 11.6

**CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO APRESENTADO
PELOS CUIDADORES NO QUARTO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO
DA INTERVENÇÃO**

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - horário da refeição - abrigado sentado do lado oposto ao cuidador (o cuidador fica sentado do lado oposto da mesa e de frente para o abrigado) - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o abrigado a se alimentar sem necessitar de auxílio do cuidador - Apresentar consequências verbais para o abrigado - Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da carga de trabalho para o cuidador durante as refeições - redução do grau de privação de alimento do abrigado - porção de alimento que eventualmente cai na roupa do abrigado - aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado para alimentar-se - redução do grau de dependência do abrigado para alimentar-se - redução da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado

B. Características dos comportamentos apresentados pelo abrigado que configuram estágios intermediários de desenvolvimento do comportamento de alimentar-se

Na Tabela 11.17 estão apresentadas as características do comportamento de alimentar-se do abrigado antes do início da intervenção e que caracterizam seu repertório de entrada em relação ao comportamento de alimentar-se. Na segunda coluna da tabela, estão apresentadas as classes de respostas apresentadas pelo abrigado, tais como “abrir a boca para receber o alimento ou suco”, “fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher”, “engolir o alimento (o alimento não é mastigado. Permanece na boca por um período de tempo e é engolido)” e “colocar comida para fora da boca para sinalizar o final da refeição”. Tais respostas são apresentadas diante dos aspectos do ambiente, apresentada na primeira coluna que apresenta as classes de estímulos antecedentes “grau de privação de alimento”, “prato de alimento nas mãos do cuidador”, “colher nas mãos do cuidador”, “cuidador de pé diante do abrigado oferecendo colheradas de alimento na boca” e “copo de suco sobre a mesa posicionada atrás”. Na terceira coluna estão apresentadas as características das classes de estímulos consequentes, cujas variáveis são: “redução do grau de privação de alimento”, “baixo custo de resposta para alimentar-se”, “atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é alimentado”, “reduzido grau de controle que o alimento possui sobre o próprio comportamento de alimentar-se”, “aumento do grau de dependência para alimentar-se” e “baixa probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado”.

TABELA 11.7

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO ANTES DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato de alimento nas mãos do cuidador - colher nas mãos do cuidador - cuidador de pé diante do abrigado oferecendo colheradas de alimento na boca - copo de suco sobre a mesa posicionada atrás do abrigado 	<ul style="list-style-type: none"> - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - engolir o alimento (o alimento não é mastigado. Permanece na boca por um período de tempo e é engolido) - colocar comida para fora da boca para sinalizar o final da refeição <p>OBS. O abrigado fica sentado de costas para a mesa e de frente para o cuidador</p>	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - baixo custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é alimentado - reduzido grau de controle que o alimento possui sobre o próprio comportamento de alimentar-se - aumento do grau de dependência para alimentar-se - baixa probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado

Na Tabela 11.8 estão apresentadas as características do comportamento apresentado pelo abrigado em relação ao comportamento de alimentar-se no primeiro estágio intermediário, após o início da intervenção. As características apresentadas com fonte em negrito e itálico são aquelas que sofreram alteração em relação ao

estágio anterior. Na primeira coluna, onde estão apresentadas as características da classe de estímulos antecedentes há alteração em relação a dois aspectos: o primeiro diz respeito a localização do prato, copo e colher, que se encontram sobre a mesa e diante do abrigado, conforme está indicado pelas classes de estímulos “prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado”, “copo de suco sobre a mesa diante do abrigado” e “colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato”. O segundo aspecto diz respeito a posição do cuidador e o comportamento apresentado por ele, conforme as classes de estímulos “cuidador sentado ao lado do abrigado” e “auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz totalmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)”.

TABELA 11.8

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO **PRIMEIRO** ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - <i>prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado</i> - <i>copo de suco sobre a mesa diante do abrigado</i> - <i>colher parcialmente sobre o alimento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>segurar a colher</i> - <i>colocar comida na colher</i> - <i>movimentar a colher com alimento em direção a boca</i> - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - <i>mastigar o alimento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - <i>aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se</i> - <i>atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se</i> - <i>consequências verbais apresentadas pelo cuidador</i> - <i>aumento da</i>

<p><i>dentro do prato</i></p> <p>- cuidador sentado ao lado do abrigado</p> <p>- auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz totalmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)</p>	<p><i>(resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação)</i></p> <p>- engolir o alimento</p> <p>- pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca</p> <p>- colocar comida para fora da boca para sinalizar o final da refeição</p> <p>OBS. O abrigado fica sentado de frente a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas são induzidas totalmente pelo cuidador</p>	<p><i>probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se</i></p> <p>- redução do grau de dependência para alimentar-se</p> <p>- aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado</p>
---	--	---

Em relação às classes de respostas, na segunda coluna, além das respostas já apresentadas na Tabela 11.7, estão indicadas as classes de respostas “segurar a colher”, “colocar comida na colher”, “movimentar a colher com alimento em direção a boca”, “mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação)” e “pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca”. Há alterações também em relação às classes de estímulos consequentes, apresentadas na terceira coluna da tabela. Com exceção da classe de estímulos “redução do grau de privação de alimento”, houve alteração em relação às demais classes de estímulos apresentadas na Tabela 11.7, o que está indicado pelas classes de estímulos “aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se”, “atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se”, “consequências verbais

apresentadas pelo cuidador”, “aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se”, “redução do grau de dependência para alimentar-se” e “aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado”.

Na Tabela 11.9 estão apresentadas as características do comportamento de alimentar-se do abrigado no segundo estágio intermediário da intervenção. Em relação ao estágio anterior é possível observar alterações relativas às classes de estímulos antecedentes em que uma toalha começou a ser utilizada pelo cuidador como um babador para proteger a roupa do acolhido dos alimentos que eventualmente caíam na mesma, conforme indicação da classe de estímulos “toalha utilizada como babador”. Como decorrência foi observada uma nova classe de resposta apresentada pelo abrigado, que corresponde a “tirar a toalha”, presente na segunda coluna da tabela. Em relação às classes de estímulos consequentes não há alterações em relação ao estágio anterior, apresentado na Tabela 11.8.

TABELA 11.9

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO SEGUNDO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
- grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado	- segurar a colher - colocar comida na colher - movimentar a colher com alimento em	- redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta

<ul style="list-style-type: none"> - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato - <i>toalha utilizada como babador</i> - cuidador sentado ao lado do abrigado - auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz totalmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se) 	<ul style="list-style-type: none"> direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - <i>tirar a toalha</i> <p>OBS. O abrigado fica sentado de frente para a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas do abrigado são induzidas totalmente pelo cuidador</p>	<ul style="list-style-type: none"> para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se - consequências verbais apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado
---	---	--

O terceiro estágio intermediário da intervenção referente ao comportamento do abrigado está apresentado na Tabela 11.10. Este estágio intermediário é caracterizado por uma alteração em relação às classes de respostas apresentadas pelo abrigado, apresentadas na segunda coluna da tabela e na qual está indicada a classe de respostas “tirar a toalha para sinalizar o final da refeição”. Em relação a tal alteração, um aspecto a ser salientado é que, apesar de tal classe de

resposta não ter sido inicialmente desenvolvida pelos cuidadores, os mesmos foram orientados a retirar o prato de alimento da frente do abrigado quando este retirava a toalha no final da refeição.

TABELA 11.10

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO TERCEIRO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato - toalha utilizada como babador - cuidador sentado ao lado do abrigado - auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz totalmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se) 	<ul style="list-style-type: none"> - segurar a colher - colocar comida na colher - movimentar a colher com alimento em direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - <i>tirar a toalha para sinalizar o final da refeição</i> <p>OBS. O abrigado fica sentado de frente para</p>	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se - consequências verbais apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de

	a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas do abrigado são induzidas totalmente pelo cuidador	desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado
--	--	---

Na Tabela 11.11 estão apresentadas as características do comportamento de alimentar-se do abrigado que configuram o quarto estágio intermediário. Quanto às classes de estímulos antecedentes há alteração em relação a um aspecto, indicado pela classe de estímulos “auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)” que faz referência a redução no grau de auxílio necessário para que o abrigado apresentasse as classes de respostas do comportamento de alimentar-se. Na segunda coluna, está indicada como alteração em relação aos estágios anteriores, a classe de respostas “dirigir-se a mesa nos horários de refeição”. Quanto as classes de estímulos consequentes não houve alteração aparente, apesar de que é provável que os valores de tais variáveis tenham se alterado gradativamente, mesmo que o nível de mensuração utilizado não tenha possibilitado explicitar tais alterações, como é o caso das classes de estímulos que referem aumento ou diminuição no grau de alguma variável, como privação, custo de resposta, probabilidade de ocorrência ou grau de dependência, sem especificar seus valores.

TABELA 11.11

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO QUARTO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato - toalha utilizada como babador - cuidador sentado ao lado do abrigado - <i>auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>dirigir-se a mesa nos horários de refeição</i> - segurar a colher - colocar comida na colher - movimentar a colher com alimento em direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - tirar a toalha para sinalizar o final da refeição <p><i>OBS. O abrigado fica sentado de frente para a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se - consequências verbais apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado

	<i>do abrigado são induzidas parcialmente pelo cuidador</i>	
--	---	--

Na Tabela 11.12 estão apresentadas as características do quinto estágio intermediário de desenvolvimento do comportamento de alimentar-se do abrigado. Este estágio é caracterizado por uma alteração da classe de respostas “colocar comida na colher (apresenta preferência por certos tipos de alimentos)” que faz referência ao fato do abrigado utilizar a colher prioritariamente para obter alimentos de sua preferência, como porções de carne, por exemplo, o que indica alto grau de controle que o próprio alimento exerce sobre o comportamento de alimentar-se do abrigado.

TABELA 11.12

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO QUINTO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir-se a mesa nos horários de refeição - segurar a colher - <i>colocar comida na colher (apresenta preferência por certos tipos de alimentos)</i> - movimentar a colher com alimento em direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou 	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se - consequências

dentro do prato - toalha utilizada como babador - cuidador sentado ao lado do abrigado - auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)	suco - fechar parcialmente a boca para retirar alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - tirar a toalha para sinalizar o final da refeição OBS. O abrigado fica sentado de frente a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas são induzidas totalmente pelo cuidador	verba apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados à autocuidado
--	--	---

Na Figura 11.13 estão apresentadas as características do sexto estágio de desenvolvimento do comportamento de alimentar-se do abrigado. Em relação aos estágios anteriores há uma alteração, que é a classe de respostas “levantar-se durante as refeições” que passou a ser apresentada pelo abrigado. Neste estágio não há alterações quanto as classes de estímulos, tanto antecedentes, quanto consequentes.

TABELA 11.13

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO **SEXTO** ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato - toalha utilizada como babador - cuidador sentado ao lado do abrigado - auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se) 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir-se a mesa nos horários de refeição - segurar a colher - colocar comida na colher (apresenta preferência por certos tipos de alimentos) - movimentar a colher com alimento em direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - levantar-se durante as refeições - tirar a toalha para sinalizar o final da refeição 	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se - consequências verbais apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado

	OBS. O abrigado fica sentado de frente para a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas do abrigado são induzidas totalmente pelo cuidador	
--	--	--

O sétimo estágio intermediário, apresentado na Tabela 11.14, é caracterizado pela substituição da classe de respostas “tirar a toalha para sinalizar o final da refeição” pela classe de respostas “levantar-se para sinalizar o final da refeição”. Neste caso, os cuidadores também foram instruídos a retirar o prato com alimento do abrigado no final da refeição quando este se levantava, apesar de inicialmente os cuidadores não terem sido orientados a desenvolver tal aspecto em relação ao comportamento de alimentar-se do abrigado.

TABELA 11.14

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO SÉTIMO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir-se a mesa nos horários de refeição - segurar a colher - colocar comida na colher (apresenta preferência por certos tipos de alimentos) - movimentar a colher com alimento em direção a boca 	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a

parcialmente sobre o alimento dentro do prato - toalha utilizada como babador - cuidador sentado ao lado do abrigado - auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)	- abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - <i>levantar-se para sinalizar o final da refeição</i> OBS. O abrigado fica sentado de frente para a mesa e ao lado do cuidador. As classes de respostas do abrigado são induzidas totalmente pelo cuidador	alimentar-se - consequências verbais apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado
--	---	--

Na Tabela 11.15 estão apresentadas as características do comportamento do abrigado no oitavo estágio intermediário. Tal estágio se caracteriza pela ausência da classe de estímulos antecedentes “auxílio do cuidador” e alteração na posição do cuidador em relação ao abrigado, indicada também pela classe de estímulos antecedentes “cuidador sentado do lado oposto da mesa na qual se encontra o abrigado”. Quanto as classes de respostas e classes de estímulos consequentes não há alterações.

TABELA 11.15

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-
SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO OITAVO ESTÁGIO
INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato - toalha utilizada como babador - <i>cuidador sentado do lado oposto da mesa na qual se encontra o abrigado</i> - auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se) 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir-se a mesa nos horários de refeição - segurar a colher - colocar comida na colher (apresenta preferência por certos tipos de alimentos) - movimentar a colher com alimento em direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - levantar-se para sinalizar o final da refeição <p><i>OBS. As classes de respostas do abrigado são apresentadas sem</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se - consequências verbais apresentadas pelo cuidador - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado

	<i>auxílio do cuidador</i>	
--	-----------------------------------	--

Na Tabela 11.16 estão apresentadas as características do nono e último estágio intermediário caracterizado. Na primeira coluna, na qual são apresentadas as variáveis da classe de estímulos antecedentes, há uma alteração indicada por “cuidador sentado do lado oposto da mesa na qual se encontra o abrigado (a presença do cuidador passa a ser intermitente)”. Quanto as classes de respostas o abrigado passou a “pegar comida que cai fora do prato ou na toalha usada como babador com a colher”, resposta antes não apresentada em relação ao alimento que eventualmente caia da colher. Em relação a classes de estímulos consequentes, a alteração é indicada pela classe de estímulos “consequências verbais apresentadas de forma intermitente pelo cuidador”.

TABELA 11.16

CARACTERÍSTICAS DO COMPORTAMENTO DE ALIMENTAR-SE APRESENTADO PELO ABRIGADO NO NONO ESTÁGIO INTERMEDIÁRIO DA INTERVENÇÃO

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - grau de privação de alimento - prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado - copo de suco sobre a mesa diante do abrigado 	<ul style="list-style-type: none"> - dirigir-se a mesa nos horários de refeição - segurar a colher - colocar comida na colher (apresenta preferência por certos tipos de alimentos) - movimentar a colher com alimento em 	<ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de privação de alimento - aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se - atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se

<ul style="list-style-type: none"> - colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato - toalha utilizada como babador - <i>cuidador sentado do lado oposto da mesa na qual se encontra o abrigado (a presença do cuidador passa a ser intermitente)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> direção a boca - abrir a boca para receber o alimento ou suco - fechar parcialmente a boca de modo a retirar o alimento da colher - mastigar o alimento (resposta ocorre algumas vezes durante o período de alimentação) - engolir o alimento - pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca - <i>pegar comida que cai fora do prato ou na toalha usada como babador com a colher</i> - levantar-se para sinalizar o final da refeição 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>consequências verbais apresentadas de forma intermitente pelo cuidador</i> - aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se - redução do grau de dependência para alimentar-se - aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados à autocuidado
---	--	--

Considerando o conjunto de dados que corresponde ao produto do planejamento das condições de desenvolvimento para os comportamentos intermediários do comportamento, é possível explicitar alguns aspectos acerca da relevância dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento para tal etapa da intervenção do psicólogo.

C. Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento são requisitos para planejar condições de desenvolvimento dos comportamentos intermediários, orientar a execução de tais condições e avaliar os resultados obtidos

Tendo sido identificados, sequenciados e agrupados em unidades os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido como objetivo da intervenção do psicólogo, é necessário que o profissional planeje condições para o desenvolvimento de tais comportamentos. Há na literatura diversas exigências em relação ao desenvolvimento de comportamentos como parte da intervenção de psicólogos. Holland (1983) explicita que muitas intervenções de modificação de comportamento se limitam a alterar condições artificiais, em ambientes igualmente artificiais, para alterar comportamentos problema que frequentemente voltam a ocorrer fora do ambiente “terapêutico”, ignorando o próprio conhecimento acerca das variáveis responsáveis pela manutenção do comportamento. Botomé e Kubo (2002) fazem um exame semelhante em relação ao desenvolvimento de comportamentos em um contexto de ensino, no qual prevalece concepções de ensino como transmissão de conhecimento ou informações. Há contribuições específicas da Análise do Comportamento para atender ou ao menos examinar as exigências indicadas pelos autores. Que aspectos podem orientar o psicólogo para atender tais exigências? Qual a função dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento para o planejamento de condições de desenvolvimento de um comportamento?

Na Tabela 11.1 na qual estão apresentadas tanto as características do comportamento intermediário “auxiliar o indivíduo a

apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, quanto às características das condições de desenvolvimento para esse comportamento, é possível observar que as características das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes do comportamento intermediário, apresentadas na parte superior da Tabela 11.1, possibilitaram derivar condições de desenvolvimento para tal comportamento, apresentadas na parte inferior da tabela. As variáveis que constituem as classes de estímulos antecedentes, “diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento”, “diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio” e “grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento” constituíram referenciais para o planejamento de condições facilitadoras para o desenvolvimento do comportamento em questão. As características das classes de estímulos antecedentes possibilitaram derivar três condições facilitadoras: “roteiro com instruções escritas a respeito de cada um dos tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar o indivíduo”, “demonstração de como apresentar cada um dos tipos de auxílio” e “instruções verbais do psicólogo durante uma situação em que o cuidador auxilia o abrigado”, sendo que em cada uma das condições facilitadoras foram explicitadas as variáveis que necessitam controlar o comportamento do cuidador, apresentadas na primeira coluna e na parte superior da Tabela 11.1.

A explicitação da classe de respostas “apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do indivíduo”, apresentada na segunda coluna da parte superior da Tabela 11.1 orientou a derivação de três atividades a serem utilizadas para desenvolver o

comportamento, sendo elas: “relacionar os tipos de auxílio com as situações nas quais são necessários”, “demonstrar como apresentar cada um dos tipos de auxílio” e “apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do indivíduo”. Um aspecto de destaque é que a terceira atividade proposta é equivalente aquela que o cuidador necessita apresentar no ambiente em que atua, no entanto, tal classe de respostas ainda se configura como atividade devido as condições facilitadoras e consequências planejadas para tal.

Da mesma forma, as variáveis que constituem as classes de estímulos consequentes, apresentadas na terceira coluna e na parte superior da Tabela 11.1 orientaram o planejamento de três consequências planejadas para o desenvolvimento do comportamento: “explicitação de características de cada um dos tipos de auxílio”, “solicitação de dúvidas ou comentários a respeito de cada um dos tipos de auxílio” e “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado”. Um aspecto de destaque é que a terceira e última consequência planejada, consiste em uma consequência que visa colocar o comportamento do cuidador sob controle de um aspecto relevante, que são as alterações no comportamento do abrigado que possibilitam maior grau de autonomia para o mesmo.

O exame das condições de desenvolvimento para o comportamento “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” ilustra como o conceito de comportamento, que possibilita explicitar as relações entre aspectos das atividades apresentadas pelo organismo (classe de respostas) e aspectos do ambiente (classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos consequentes), é um requisito que facilita a

explicitação de condições para o desenvolvimento de um comportamento. A utilização do conceito de comportamento durante esta etapa de intervenção do psicólogo parece ser necessária para tornar a atuação do psicólogo coerente com o que Botomé e Kubo (2002) propõem a respeito do papel do conhecimento como “matéria prima” para o desenvolvimento de comportamentos. A explicitação de condições facilitadoras, atividades e consequências planejadas para o desenvolvimento de comportamentos, extrapola a concepção de que a intervenção do psicólogo consiste em transmitir conhecimento, informações, experiência, conselhos ou prescrições morais, para uma concepção de que a atuação do psicólogo consiste em planejar condições concretas para a ocorrência de comportamentos que sejam significativos para os indivíduos de modo a se manterem nos ambientes onde os indivíduos vivem ou atuam.

O conceito de contingência de reforçamento também parece ser relevante para planejar condições de desenvolvimento de comportamentos. Botomé (1979) ao descrever as condições necessárias para o desenvolvimento do comportamento de ler destacando aspectos importantes de um texto, indica a importância de planejar consequências que configurem contingências de fortalecimento para o comportamento em desenvolvimento e que aumentem sua probabilidade de ocorrência no futuro. Em relação às consequências planejadas, apresentadas na terceira coluna inferior da Tabela 11.1, o conceito de contingência de reforçamento orientou na derivação de consequências que provavelmente configuram contingências de reforçamento positivo, como por exemplo, a consequência “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado”, que além de

provavelmente ser reforçadora para o cuidador, explicita classes de estímulos relevantes para manter seu comportamento, como é o caso do aumento no grau de autonomia do abrigado ao apresentar certo comportamento.

A própria conceituação de contingência de reforçamento como se referindo à alteração na força das relações que constituem o comportamento devido a natureza das classes de estímulos consequentes, conforme aspectos indicados por Skinner (1984/1969), parece ser crítica para que o psicólogo seja capaz de planejar condições para o desenvolvimento de comportamentos, uma vez que a própria expressão “desenvolvimento” implica em alterar a probabilidade de ocorrência de determinada classe de comportamentos.

Em síntese, o exame da Tabela 11.1, na qual está apresentada a explicitação de condições para o desenvolvimento do comportamento “auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido”, indica a relevância dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento para esta etapa da intervenção do psicólogo. O conceito de comportamento parece ser orientador da derivação de condições facilitadoras, atividades e consequências planejadas a partir das características das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes. Quanto ao conceito de contingência de reforçamento, este parece ser relevante para a derivação de consequências planejadas que configurem contingências de fortalecimento do comportamento a ser desenvolvido. Considerando esses aspectos é provável que a intervenção do psicólogo se configure por desenvolver comportamentos que sejam significativos para os indivíduos com os quais intervém.

D. A explicitação de estágios intermediários de desenvolvimento dos comportamentos tanto dos cuidadores quanto do abrigado indica que as condições de desenvolvimento planejadas foram eficientes

Em relação aos comportamentos apresentado pelos cuidadores durante a intervenção, a explicitação dos estágios intermediários indica que gradualmente o comportamento dos cuidadores foi se aproximando ao comportamento objetivo “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” a partir do repertório que os cuidadores já apresentavam. A utilização do conceito de comportamento possibilitou perceber mudanças em relação às características das classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes dos comportamentos que configuraram cada um dos estágios intermediários de intervenção.

Quanto às classes de respostas, apresentadas na segunda coluna das Tabelas 11.2 a 11.6, é possível perceber alterações gradativas. As classes de respostas apresentadas pelo cuidador antes da intervenção, indicadas na Tabela 11.2, eram “alimentar o abrigado com colheradas de comida levadas até sua boca” e “levar o copo com suco até a boca do abrigado”. Tais classes de respostas constituíam o comportamento de “executar pelos abrigados comportamentos de autocuidado e higiene pessoal”, parte do repertório de entrada dos cuidadores.

Após o início da intervenção e no que caracteriza o primeiro estágio intermediário de desenvolvimento, apresentado na Tabela 11.3, diante de situações nas quais o abrigado necessitava apresentar um comportamento relativo à autocuidado e higiene, como por exemplo, alimentar-se, o comportamento dos cuidadores passou a se caracterizar

pela classe de respostas “Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo na sua execução” e “Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca”, sendo estas classes de respostas envolvidas no comportamento de “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Em um estágio posterior da intervenção, apresentado na Tabela 11.4 a classe de respostas “Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo na sua execução” foi substituída pela classe respostas “Segurar as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo parcialmente na sua execução até que ele continue por conta própria o comportamento”. Tal mudança parece se configurar mais por uma alteração no grau ou valor de uma das propriedades da classe de respostas (de conduzir totalmente para conduzir parcialmente) do que por uma alteração de uma classe de respostas por outra.

Uma última alteração em relação às classes de respostas apresentadas pelos cuidadores está apresentada na segunda coluna da Tabela 11.5, que indica as classes de respostas “Observar o abrigado a se alimentar sem necessitar de auxílio do cuidador” e “Apresentar consequências verbais para o abrigado” e a ausência de qualquer classe de respostas que faça referência ao auxílio do profissional para que o abrigado apresente o comportamento de alimenta-se, com exceção da permanência da classe de respostas “Impedir que o abrigado pegue alimento com as mãos e leve até a boca”.

Há indicações de que as condições de desenvolvimento também foram eficientes em relação às alterações nas características das classes

de estímulos antecedentes dos comportamentos apresentados pelos cuidadores. Comparando a primeira coluna das Tabelas 11.2 e 11.3 é possível observar que o primeiro estágio intermediário, após o início da intervenção, se caracteriza por variáveis das classes de estímulos antecedentes que configuram condições facilitadoras para a ocorrência das novas classes de respostas a serem apresentadas pelos cuidadores, tais como as variáveis “solicitação para auxiliar o abrigado a se alimentar”, “instruções escritas a respeito das formas possíveis de auxiliar o abrigado a se alimentar” e “instruções verbais a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar”.

Os estágios seguintes se caracterizaram pela ausência de classes de estímulos antecedentes que consistem em condições facilitadoras e artificiais, de modo que o comportamento do cuidador fique gradativamente sob controle de aspectos do ambiente no qual atua. Assim no segundo estágio intermediário, apresentado na Tabela 11.4, as variáveis “solicitação para auxiliar o abrigado a se alimentar” e “instruções escritas a respeito das formas possíveis de auxiliar o abrigado a se alimentar”, estando presente ainda a classe de estímulos “instruções verbais a respeito de como auxiliar o abrigado a se alimentar”. Apenas a partir do terceiro estágio intermediário, apresentado Tabela 11.5, que não estão mais presentes variáveis que configuram condições facilitadoras artificiais.

Quanto às classes de estímulos consequentes, também ocorrem alterações em relação às variáveis que a constituem, devido principalmente às alterações nas classes de respostas apresentadas pelos cuidadores, que implicam em alterações nas classes de estímulos produzidas por elas. Assim, conforme está indicado na Tabela 11.3, no

primeiro estágio após o início da intervenção, com a apresentação de classes de respostas que se caracterizam por desenvolver os comportamentos dos abrigados, as classes de estímulos consequentes se referem a decorrências tais “aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado para alimentar-se”, “redução do grau de dependência do abrigado para alimentar-se” e “redução da probabilidade de o cuidador considerar o abrigado incapaz de realizar atividades de higiene e autocuidado”. São produzidas também classes de estímulos potencialmente aversivas para o cuidador, como por exemplo, “despendida quantidade de tempo maior para auxiliar o abrigado a se alimentar se comparado com o tempo despendido para alimentá-lo” e “porção de alimento que eventualmente cai na roupa do abrigado”. Devido a natureza potencialmente aversiva de tais classes de estímulos e pouco grau de controle que as variáveis relacionadas à redução no grau de dependência do abrigado para alimentar-se, provavelmente possuem sobre o comportamento do cuidador, está presente a consequência planejada “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado” como forma de evidenciar as variáveis que devem assumir controle do comportamento do cuidador.

No terceiro estágio intermediário, apresentado na Tabela 11.5, devido ao aumento no grau de autonomia do abrigado para alimentar-se, configura-se como classe de estímulos consequente a “redução da carga de trabalho para o cuidador durante as refeições”. Neste estágio da intervenção a independência do abrigado para alimentar-se é um aspecto mais evidente para o cuidador, o que implica em uma última alteração nas classes de estímulos consequentes, conforme a Tabela 11.6, na qual está ausente a última condição artificial planejada para o

desenvolvimento do comportamento do cuidador, que é a classe “comentário do psicólogo explicitando as alterações no desempenho do abrigado”.

A caracterização das classes de estímulos antecedentes, classes de repostas e classes de estímulos consequentes dos estágios intermediários indica que as mudanças ocorridas no comportamento dos cuidadores foram coerentes com o que Botomé (s/d b) propõe como procedimento para planejar condições de desenvolvimento para comportamentos. O autor afirma que o desenvolvimento de comportamentos envolve a passagem gradual de condições artificiais para gradualmente capacitar o indivíduo a lidar com aspectos do ambiente no qual ele vive ou atua. Para isso, o conceito de comportamento parece ter sido necessário para planejar as alterações em relação às situações com as quais o indivíduo necessitará lidar, ações ou atividades que necessitará apresentar diante dessas situações e situações que necessitam resultar as ações ou atividades do indivíduo.

Outro aspecto é que a utilização do conceito de comportamento para caracterizar os estágios intermediários da intervenção aumenta a visibilidade do psicólogo acerca da possibilidade de utilizar procedimentos de modelagem de respostas por aproximações sucessivas e de esvanecimento de estímulos dos comportamentos em desenvolvimento. De acordo com Catania (1999) tais procedimento possuem importantes aplicações para o desenvolvimento de comportamentos complexos, nos quais o reforçamento diferencial pode colocar o organismo gradualmente sob controle de propriedades específicas do ambiente, como pode ser exemplificado pelas alterações graduais nas características das classes de estímulos antecedentes do

comportamento dos cuidadores, no qual o controle inicial era exercido por condições facilitadoras, como por exemplo, instruções escritas e verbais do psicólogo e gradualmente foram esvanecidas para colocar o comportamento do cuidador sob controle do desempenho do abrigado ao alimentar-se. Da mesma forma, o reforçamento diferencial pode ocorrer em relação a propriedades das respostas, como pode ser ilustrado pelas alterações na resposta de “Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo na sua execução” para a resposta de “Segurar com as mãos a parte do corpo do abrigado necessária para executar o comportamento e conduzi-lo parcialmente na sua execução até que ele continue por conta própria o comportamento”.

Em relação aos comportamentos apresentado pelos abrigados durante a intervenção, a explicitação dos estágios intermediários indica que gradualmente o comportamento de alimentar-se foi apresentado de forma mais autônoma. Esse aspecto indica o desenvolvimento efetivo do comportamento de “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” dos cuidadores. O aspecto crítico para as mudanças observadas e relação ao comportamento de alimentar-se do abrigado foram as alterações arranjadas pelos cuidadores nas classes de estímulos antecedentes do comportamento de alimentar-se do abrigado. Na Tabela 11.7 que apresenta as características do comportamento do abrigado antes do início da intervenção é possível observar que as variáveis que constituem as classes de estímulos antecedentes são fundamentalmente: “prato de alimento nas mãos do cuidador”, “colher nas mãos do cuidador”, “cuidador de pé diante do abrigado oferecendo colheradas de alimento na boca” e “copo de suco sobre a mesa

posicionada atrás do abrigado”. Um aspecto de destaque é que tais classes de estímulos se dificultam e até impossibilitam a apresentação de alguma classe de respostas do abrigado que corresponda a alimentar-se de forma autônoma.

Após o início da intervenção, no primeiro estágio intermediário, apresentado na Tabela 11.8, é possível observar que o cuidador alterou as classes de estímulos do comportamento de alimentar-se do abrigado em relação a dois aspectos. O primeiro aspecto diz respeito à localização dos objetos necessários para alimentar-se, tais como prato, colher e copo, que se encontram a disposição do abrigado, conforme indicado pelas classes de estímulos “prato com alimento sobre a mesa diante do abrigado”, “copo de suco sobre a mesa diante do abrigado”, “colher parcialmente sobre o alimento dentro do prato”. Outro aspecto diz respeito à localização do cuidador, indicada pela classe de estímulos “cuidador sentado ao lado do abrigado” e ao tipo de condição criada pelo cuidador, indicada pela classe de estímulos “auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz totalmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)”.

As alterações arranjadas pelo cuidador em relação às classes de estímulos antecedentes do comportamento do abrigado se configuram como condições facilitadoras para que o abrigado apresente respostas relativas a alimentar-se. Como decorrência, é possível observar na segunda coluna da Tabela 11.8, que tal condição possibilitou a ocorrência de classes de respostas relativas ao comportamento de alimentar-se, tais como: “segurar a colher”, “colocar comida na colher”, “movimentar a colher com alimento em direção a boca”, “mastigar o alimento” e “pegar comida com as mãos e levar o alimento até a boca”.

Na terceira coluna da Tabela 11.8 é possível observar ainda as alterações decorrentes da apresentação das classes de respostas relativas ao comportamento de alimentar-se do acolhido, nas quais destaca-se as classes de estímulos “aumento do grau do custo de resposta para alimentar-se”, “atenção do cuidador dispensada enquanto abrigado é auxiliado a alimentar-se”, “consequências verbais apresentadas pelo cuidador”, “aumento da probabilidade de que o alimento adquira controle sobre o comportamento de alimentar-se”, “redução do grau de dependência para alimentar-se” e “aumento da probabilidade de desenvolver repertório de comportamentos relacionados a autocuidado”. Um aspecto de destaque é a presença tanto de classes de estímulos naturais, que decorrem da classe de respostas e que necessitam controlar o comportamento, quanto de classes de estímulos artificiais, arranjadas pelo cuidador para manter a ocorrência do comportamento até que as classes de estímulos naturais adquiram a função de fortalecer e manter o comportamento.

A partir do segundo estágio intermediário, um aspecto que se evidencia é o aumento gradual na quantidade de elos da cadeia de respostas que corresponde a alimentar-se. Na Tabela 11.9 está indicado o acréscimo da classe de respostas “tirar a toalha”, que se refere ao fato do abrigado retirar de si uma toalha que era utilizada como babador. Na Tabela 11.10 está indicada a classe de respostas “tirar a toalha para sinalizar o final da refeição”, após a classe de resposta “retirar a toalha” ter sido conseqüenciada com a retirada do alimento, sempre ao final da refeição. Na Tabela 11.11 está apresentada a classe de respostas “dirigir-se a mesa nos horários de refeição”. Na Tabela 11.12 consta o acréscimo da classe de respostas “colocar comida na colher (apresenta preferência

por certos tipos de alimentos)”. Na Tabela 11.13 está indicada a classe de respostas “levantar-se durante as refeições”. Na Tabela 11.14 consta a classe de respostas “levantar-se para sinalizar o final da refeição”, após o estágio em que a classe de respostas “levantar-se durante as refeições” ter sido conseqüenciada com a retirada do alimento. Finalmente, na Tabela 11.16 está apresentada a classe de respostas “pegar comida que cai fora do prato ou na toalha usada como babador com a colher”. O aumento progressivo na quantidade e diversidade de respostas apresentadas pelo abrigado ao longo da intervenção indica que muito provavelmente as classes de estímulos conseqüentes do comportamento de alimentar-se configuravam contingências de reforçamento positivo, que de acordo com Sidman (1995) possui o efeito de tornar o organismo mais ativo, o que aumenta a probabilidade de entrar em contato com novos reforçadores e assim ampliar seu repertório comportamental. O “desenvolvimento” indicado pela apresentação progressiva de novas classes de respostas também possibilita questionar o próprio rótulo ou diagnóstico de deficiente dado ao abrigado, quando sua passividade ou incapacidade eram função de aspecto do ambiente que dificultavam e impediam a apresentação de respostas simples, como aquelas que constituem a cadeia de respostas do comportamento de alimentar-se.

Quanto às classes de estímulos antecedentes do comportamento de alimentar-se do abrigado é possível observar características que indicam o esvanecimento das condições facilitadoras artificiais apresentadas pelos cuidadores. Na Tabela 11.8 está indicada a classe de estímulos “auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz totalmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)”. Na Tabela 11.11 tal classe de estímulos é apresentada de forma

mais tênue pelo cuidador, conforme está indicado pela variável “auxílio do cuidador (o cuidador segura a mão do abrigado e o conduz parcialmente a realizar os movimentos necessários para alimentar-se)”. Na Tabela 11.16 está indicado que a própria presença do cuidador e consequentemente do auxílio que ele dispensa ao abrigado passa a ocorrer de forma intermitente, conforme indicado pela classe de estímulos “cuidador sentado do lado oposto da mesa na qual se encontra o abrigado (a presença do cuidador passa a ser intermitente)”.

Em relação às classes de estímulos consequentes também ocorre um esvanecimento das variáveis que configuram consequências planejadas artificiais. Nas Tabelas 11.8 a 11.15, que correspondem respectivamente, ao primeiro e oitavo estágio intermediário da intervenção, está presente a classe de estímulos “consequências verbais apresentadas pelo cuidador”. Na Tabela 11.16, que apresenta o nono e último estágio intermediário caracterizado, tal classe de estímulos passa a ocorrer de forma intermitente, conforme está indicado pela classe de estímulos “consequências verbais apresentadas de forma intermitente pelo cuidador”.

Como resultado, na Tabela 11.16 estão apresentadas as características do comportamento de alimentar-se do abrigado. Na segunda coluna é possível observar que as classes de respostas apresentadas formam uma cadeia que se inicia com “dirigir-se a mesa nos horários de refeição” até “levantar-se para sinalizar o final da refeição”. As características das classes de estímulos antecedentes possuem a propriedade de serem facilitadoras para a ocorrência das respostas do abrigado e as classes de estímulos consequentes parecem configurar contingências de reforçamento positivo que mantém o

comportamento do abrigado. Tais características indicam que o desenvolvimento da classe de comportamentos dos cuidadores “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” possibilitou que eles lidassem com situações nas quais o abrigado necessitava de auxílio para alimentar-se e que as condições oferecidas pelos cuidadores foram efetivas para o desenvolvimento de tal comportamento.

12

**EXECUÇÃO DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO
COMPORTAMENTO PROPOSTO COMO OBJETIVO E
AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA INTERVENÇÃO EM
RELAÇÃO AOS CUIDADORES E ABRIGADOS**

Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento orientaram a atuação do psicólogo durante as diferentes etapas que constituem o planejamento da intervenção a ser realizada: caracterização dos processos comportamentais apresentados inicialmente pelos indivíduos que compunham a situação de intervenção; caracterização de uma classe de comportamentos a ser desenvolvida como intervenção do psicólogo e a explicitação de condições para o desenvolvimento da classe de comportamentos proposta como objetivo de intervenção. Uma questão importante é avaliar quais os resultados de uma intervenção cujo planejamento foi orientado fundamentalmente por tais conceitos. Para verificar os resultados da execução e avaliação da intervenção do psicólogo de capacitar os cuidadores a apresentarem o comportamento de “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, os cuidadores foram observados durante os períodos em que eles poderiam desenvolver classes de comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal dos abrigados. Também foram observadas as alterações referentes ao comportamento dos abrigados durante a apresentação dos comportamentos de banhar-se e alimentar-se com colher, sendo este um aspecto que indica o efetivo desenvolvimento da classe de comportamentos a ser apresentada pelos cuidadores. Os dados referentes às alterações relacionadas ao comportamento de um dos cuidadores estão apresentados na Figura 12.1 e discutidos no primeiro

subtópico. Os dados acerca do desenvolvimento do comportamento de banhar-se estão apresentados na Figura 12.2 e discutidos no segundo subtópico. Os dados relativos ao comportamento de alimentar-se com colher estão apresentados nas Figuras 12.3 a 12.7 e discutidos no terceiro subtópico.

A. As mudanças no comportamento dos cuidadores ao lidarem com situações em que os abrigados necessitavam apresentar comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal indicam o desenvolvimento da classe proposta como objetivo de intervenção do psicólogo

A partir do desenvolvimento da classe de comportamentos proposta como objetivo da intervenção “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” foi possível observar alterações em relação aos comportamentos apresentados pelos cuidadores. Na Figura 12.1 está apresentada uma curva acumulada da ocorrência de três classes de comportamentos apresentadas por um dos profissionais ao longo das sessões de desenvolvimento do comportamento objetivo. É possível perceber que a classe de comportamentos “executar comportamento pelo abrigado” é apresentada com certa regularidade até a quinta sessão, sendo que a partir da sexta sessão a ocorrência dessa classe de comportamentos praticamente cessa, sendo representada no gráfico pela alteração na inclinação da curva para uma posição horizontal. Em relação à classe de comportamentos “orientar abrigado a realizar um comportamento” é possível perceber que ocorreu com baixa frequência nas cinco primeiras sessões, sendo

que a partir da sexta sessão a frequência dessa classe de comportamentos se acentuou, de modo que a curva correspondente apresenta uma elevação no ângulo de inclinação que se mantém relativamente estável até a décima sexta sessão. Quanto à classe de comportamentos “consequenciar desempenho do abrigado” é possível observar que até a décima sessão ocorre com baixa frequência se forem comparadas as sessões de 11 a 16, em que a classe de comportamentos “consequenciar desempenho do abrigado” passa a ocorrer com maior frequência, representado na figura como um aumento no ângulo de inclinação da curva a partir da décima sessão. Novamente a diferença no ângulo de inclinação da curva representa a frequência de ocorrência da classe de comportamentos em questão.

Em relação à alteração brusca na ocorrência das classes de comportamentoS “executar comportamento pelo abrigado” e “orientar abrigado a realizar um comportamento” a partir da quinta sessão provavelmente ocorreu devido ao desenvolvimento dos comportamentos da classe “Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido” que é uma das classes de comportamentos intermediários da classe de comportamentos mais abrangente “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”. O padrão simétrico das curvas acumuladas das classes “executar comportamento pelo abrigado” e “orientar abrigado a realizar um comportamento”, no qual a primeira classe apresenta uma curva positivamente acelerada, enquanto a segunda classe apresenta uma curva negativamente acelerada, indica que o desenvolvimento da classe “orientar abrigado a realizar um comportamento” foi efetivo como uma classe de comportamentos incompatível com a classe de

comportamentos “executar comportamento pelo abrigado”, que já fazia parte do repertório do cuidador.

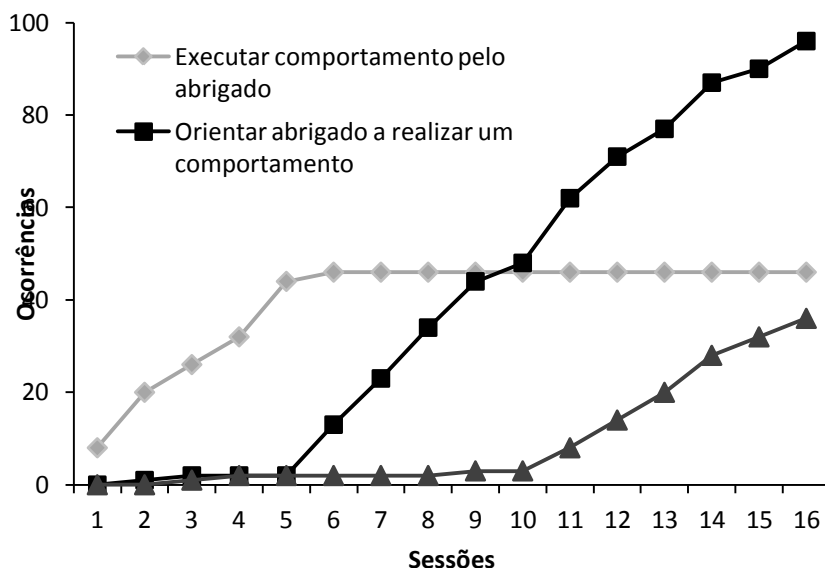


Figura 12.1. Curva acumulada da ocorrência de classes de comportamentos apresentadas pelo profissional ao orientar o abrigado em relação ao comportamento de banhar-se.

Quanto ao atraso no aumento da ocorrência da classe “consequenciar desempenho do abrigado”, que ocorreu de maneira mais acentuada a partir da décima sessão, é provável que tenha ocorrido devido à dificuldade apresentada pelos cuidadores em consequenciar o desempenho que era realizado pelo abrigado com auxílio do cuidador, sendo que provavelmente passaram a consequenciar de maneira mais consistente o desempenho do abrigado quando ele passou a apresentar comportamentos sem auxílio do cuidador. Tal aspecto indica a necessidade de aperfeiçoamento das condições de desenvolvimento da

classe de comportamentos em questão, especificamente quanto aos aspectos do ambiente (classes de estímulos antecedentes) que devem sinalizar a apresentação da classe de respostas do comportamento “consequenciar desempenho do abrigado”.

Outro aspecto de destaque é o ligeiro declínio na inclinação da curva acumulada referente à classe “orientar abrigado a realizar um comportamento” nas sessões 15 e 16. Tal fato pode estar relacionado ao aumento do grau de autonomia do abrigado para apresentar o comportamento de autocuidado e higiene pessoal em questão, uma vez que a curva acumulada da classe “consequenciar” permanece com a mesma inclinação nas últimas sessões, o que indica que o abrigado se comporta de maneira a ser consequenciado pelo cuidador. Sendo assim, o declínio na curva da classe “orientar abrigado a realizar um comportamento” não necessariamente indica um enfraquecimento de tal classe e sim uma mudança no grau de autonomia do abrigado que não requer a apresentação de tal classe de comportamentos.

Em síntese, os dados referentes às alterações no comportamento do cuidador, apresentados na Figura 12.1, indicam que gradualmente o cuidador apresentou de forma mais evidente a classe de comportamentos “orientar abrigado a realizar um comportamento”, sendo esta uma das classes de comportamentos da classe mais geral “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, definida como comportamento objetivo da intervenção. Em contrapartida foi possível observar um declínio na ocorrência da classe “executar comportamento pelo abrigado”, sendo que esta já fazia parte do repertório inicial de comportamentos do cuidador. Apesar de não ter sido utilizado um delineamento experimental para verificar de forma

mais inequívoca a relação entre o procedimento utilizado como intervenção do psicólogo e as alterações no comportamento do cuidador, esses dados foram replicados com outros cuidadores da instituição, sendo que os dados apresentados na Figura 12.1 são apenas uma amostra dos dados referente às alterações no comportamento de um dos cuidadores.

B. O aumento no grau de autonomia dos abrigados referente ao comportamento de banhar-se indica o efetivo desenvolvimento da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” como parte do repertório profissional dos cuidadores

Apesar do comportamento proposto como objetivo de intervenção “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” ter como sujeito de intervenção os cuidadores, é necessário identificar as decorrências desse tipo de intervenção para os abrigados. Há ao menos duas razões para isso, a primeira é que a capacitação dos cuidadores é apenas meio para alterar os comportamentos dos abrigados, o que em última instância pode ser considerado o objetivo da intervenção. A segunda razão é que as alterações que ocorrem com os comportamentos dos abrigados, em específico o aumento no grau de autonomia para realizar atividades de autocuidado e higiene, são os aspectos que indicam o efetivo desenvolvimento da classe de comportamentos dos cuidadores proposta como objetivo de intervenção do psicólogo.

A avaliação da eficácia dos procedimentos apresentados pelos cuidadores foi verificada em relação a duas classes de comportamentos

dos acolhidos: banhar-se e alimentar-se com a colher. Na Figura 12.2 está apresentada a distribuição das porcentagens de respostas relativas ao comportamento “banhar-se” apresentadas sem auxílio pelo abrigado em comparação com o total de respostas necessárias para executar tal comportamento. As porcentagens de respostas apresentadas sem auxílio pelo abrigado são subdivididas de acordo com as diferentes condições apresentadas pelo profissional. Na condição de linha de base o profissional apresentava os procedimentos habituais antes da intervenção, que basicamente consistia em executar pelo abrigado o comportamento em questão. Na condição seguinte o profissional apresentou auxílio físico total, que consistiu em segurar a parte do corpo do abrigado necessária para executar a resposta e realizar o movimento necessário. Na condição posterior o profissional apresentou auxílio físico parcial que consistiu em segurar a parte do corpo do abrigado necessária para executar a resposta e apenas iniciar o movimento necessário. Na última condição o profissional apresentou como auxílio, uma demonstração com o próprio corpo de como apresentar a resposta em questão. De maneira geral as porcentagens de respostas apresentadas sem auxílio aumentou em comparação com as porcentagens apresentadas na linha de base. Apenas na condição referente ao auxílio físico total, em uma das sessões (Sessão 6) é que a porcentagem de respostas apresentadas sem auxílio foi zero, se igualando a valores típicos da linha de base. As porcentagens de respostas independentes são progressivamente maiores de acordo com a sequência de diferentes condições: Auxílio físico total, Auxílio físico parcial e Demonstração com o próprio corpo, respectivamente.

A Figura 12.2 que apresenta as porcentagens de respostas relativas ao comportamento de “banhar-se” apresentadas pelo abrigado sem auxílio em diferentes condições dispostas pelo cuidador possibilita observar que ao longo das sessões, de maneira geral, o abrigado apresentou maior porcentagem de respostas sem auxílio na medida em que o profissional esvanecia a ajuda para apresentar tais respostas. Apesar das mudanças de uma condição de mais auxílio para uma condição de menos auxílio terem ocorrido antes de ser constatada uma estabilidade na variável mensurada, é possível observar que as mudanças no comportamento do abrigado se mantêm mesmo com o menor grau de auxílio oferecido pelos cuidadores. A mudança de critério ou de condição, antes de uma linha de base estável deve-se pelo contexto de intervenção, cujo objetivo era desenvolver os comportamentos objetivos e não verificar de forma mais inequívoca a eficiência dos procedimentos empregados pelos cuidadores, o que poderia ser realizado utilizando delineamentos experimentais mais adequados para este fim, como delineamentos de base múltipla, entre diferentes comportamentos ou sujeitos, por exemplo.

Um aspecto de destaque é que na Figura 12.2 são considerados dois componentes do comportamento para avaliar os resultados da intervenção do psicólogo. O primeiro aspecto se refere às diferentes condições oferecidas pelo cuidador em cada etapa do procedimento, o que corresponde ao componente do comportamento classe de estímulos antecedentes para o comportamento do abrigado. O segundo aspecto é uma propriedade da classe de respostas, que é a ocorrência de respostas sem auxílio. A partir desses dois aspectos foi possível acompanhar as mudanças ocorridas no comportamento do abrigado de modo a

explicitar o aumento no grau de autonomia para apresentar o comportamento de banhar-se.

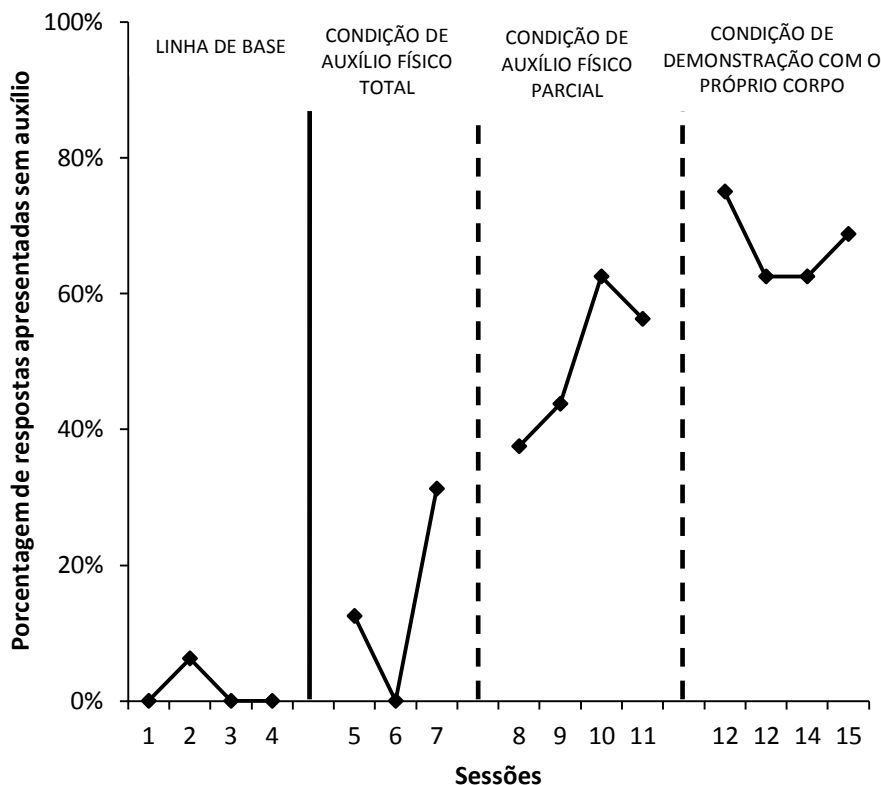


Figura 12.2. Porcentagem de respostas relativas ao comportamento de “banhar-se” apresentadas pelo abrigado sem auxílio em diferentes condições apresentadas pelo cuidador.

Em síntese, o aumento no grau de autonomia do abrigado para apresentar o comportamento de banhar-se é um indício do efetivo desenvolvimento da classe de comportamentos proposta como objetivo

de intervenção do psicólogo que consiste em capacitar os cuidadores a “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”, sendo o comportamento de banhar-se uma das classes de comportamentos a ser desenvolvida pelos cuidadores. No entanto, quais as alterações em relação a outras classes de comportamentos que abrangem comportamentos de autocuidado e higiene pessoal? A verificação de alterações em outras classes de comportamentos é uma forma de aumentar o grau de generalidade e fidedignidade dos procedimentos empregados (Sidman, 1976). A eficácia da intervenção também foi verificada em relação a outra classe de comportamentos, a de alimentar-se com a colher.

C. O aumento no grau de autonomia dos abrigados referente ao comportamento de alimentar-se com a colher indica o efetivo desenvolvimento da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” como parte do repertório profissional dos cuidadores

A avaliação da eficácia dos procedimentos apresentados pelos cuidadores também foi verificada a partir de observações referentes a mudanças no comportamento de um dos acolhidos de alimentar-se com a colher. Em relação a tal classe de comportamentos, foram observadas as classes de respostas “pegar alimento com as mãos” e “pegar alimento com a colher” para indicar o desenvolvimento do comportamento de alimentar-se com autonomia do abrigado. Na Figura 12.3 está apresentada a distribuição da frequência média, por minuto de cada sessão, das respostas da classe “pegar alimento com as mãos”, obtida a partir da divisão da quantidade de ocorrência de respostas da classe em uma sessão pela duração em minutos da sessão. O exame da Figura 12.3 mostra uma redução na frequência média como tendência geral, sendo que na sessão 1 é observada uma frequência média de aproximadamente 1,3 respostas por minuto e na sessão 30 nenhuma resposta é apresentada durante a sessão. Outro aspecto de destaque é a oscilação da frequência média ao longo de sessões sucessivas. Como exemplo, nas sessões 10, 11 e 12 a frequência média variou de 0,6 a aproximadamente 0,3 respostas por minuto, sendo intercalada por uma sessão em que a frequência média foi zero. Apesar da oscilação é possível perceber que a partir da sessão 11 a frequência média se manteve constantemente abaixo de 0,2 respostas por minuto. Há também uma diminuição progressiva na amplitude de oscilação da frequência de duas sessões consecutivas, por exemplo, a amplitude variação das frequências das

sessões 1 e 2 é consideravelmente maior que a amplitude de variação das sessões 29 e 30. Nas sessões de *follow-up* realizadas um, dois e três meses após a última sessão, é possível observar a manutenção da frequência média da classe “pegar alimento com as mãos” na amplitude de variação em que estava ocorrendo nas últimas sessões antes do *follow-up*.

Quanto às oscilações observadas na frequência média da classe de respostas “pegar alimento com as mãos” é provável que se deva à influência de variáveis intervenientes não controladas como o tipo de alimento, grau de privação de alimento do abrigado, os diferentes cuidadores que auxiliavam durante a refeição e outras variáveis cujos valores eram distintos em cada sessão. O menor grau de controle sobre as variáveis que interferem na ocorrência de uma dada classe de comportamentos parece ser característico de uma situação de intervenção, o que difere de situações controladas em laboratório. Esse aspecto parece ter implicações para avaliar a probabilidade de ocorrência ou o grau de desenvolvimento de um comportamento qualquer nas diferentes situações.

A frequência de uma classe de respostas tem sido utilizada como variável que indica a probabilidade de ocorrência de um comportamento. Skinner (1974/1953) afirma que a frequência é a variável relevante para produção de conhecimento científico acerca do comportamento. No entanto, o autor salienta também, que a frequência para ser utilizada como dado requer que sejam especificadas as condições sob as quais as respostas ocorrem e que as principais dificuldades técnicas de um experimento controlado é conseguir condições para a observação e interpretação de frequências. Com isso

Skinner (1974/1953) explicita a importância de considerar diferentes componentes do comportamento e não apenas a frequência de uma classe de respostas, mas também as situações nas quais as respostas foram apresentadas (classes de estímulos antecedentes) para avaliar a probabilidade de ocorrência de um comportamento. Esse aspecto parece ser ainda mais crítico em uma situação de intervenção em que as possibilidades de controle sobre variáveis intervenientes são menores. É provável que as oscilações na frequência da classe de resposta “pegar alimento com as mãos” tenha sofrido influência das diferentes condições nas quais as respostas ocorriam (características das classes de estímulos antecedentes). Sendo assim, para avaliar o desenvolvimento ou probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos é necessário considerar os diferentes componentes do comportamento e não apenas uma das dimensões da classe de respostas, que é sua frequência, especialmente em uma situação de intervenção em que são mais reduzidas as possibilidades de controle sobre as condições nas quais as respostas ocorrem.

Apesar da oscilação na frequência média da classe de resposta “pegar alimento com as mãos”, de maneira geral o padrão da curva indica que progressivamente tal classe de resposta passou a ocorrer com uma frequência menor ao longo das sessões. Tais alterações são um indício de que o comportamento de “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” apresentado pelos cuidadores teve decorrências sobre o comportamento do abrigado ao alimentar-se. A redução na frequência da classe de respostas “pegar alimento com as mãos” consistiu em uma condição importante para o desenvolvimento

do comportamento de alimentar-se, uma vez que é uma classe de respostas incompatível com a classe de “pegar alimento com a colher”.

De acordo com a Figura 12.3 a resposta “pegar alimento com as mãos” se manteve durante o *follow-up*, no entanto se manteve abaixo de 0,2 respostas por minuto nas sessões realizadas após um, dois e três meses. É provável que tal classe de respostas tenha sido emitida diante de certos alimentos cujo custo de resposta para pegá-los com a colher era maior, como por exemplo, pedaços de carne ou verduras com dimensões superiores a da própria colher. No entanto, a eventual ocorrência de tal classe de respostas não inviabilizou o fortalecimento de respostas mais adequadas, como “pegar alimento com a colher”, conforme pode ser observado Nas Figuras 12.3, 12.4 e 12.5.

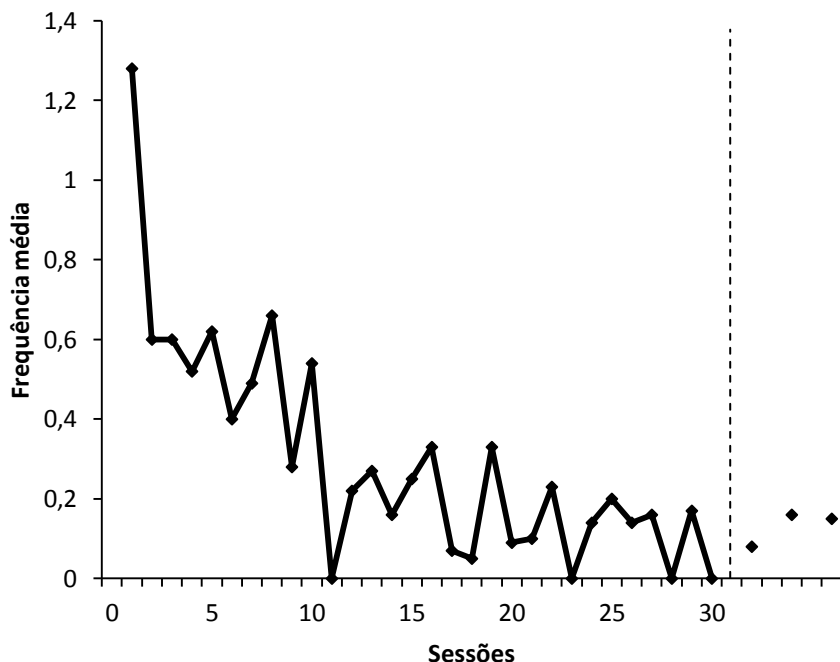


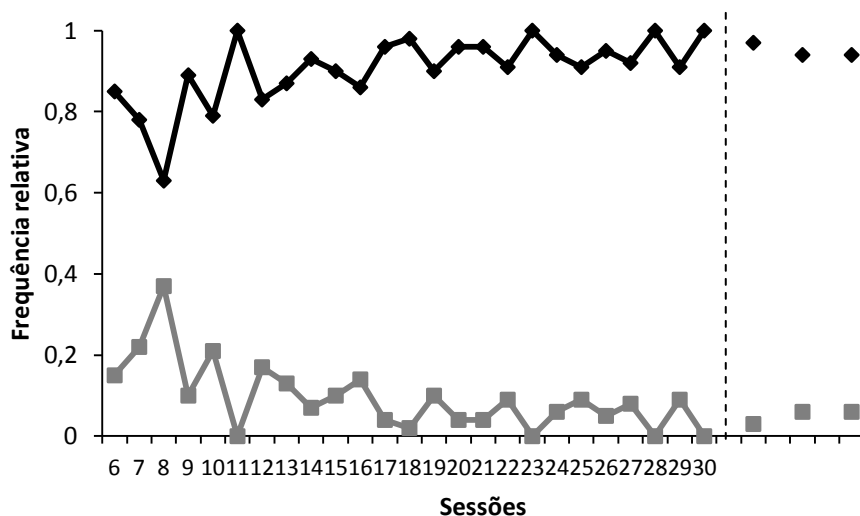
Figura 12.3. Distribuição da frequência média, por minuto em cada sessão, de respostas da classe “pegar alimento com as mãos” de um dos abrigados.

Na Figura 12.4 estão apresentadas as frequências relativas das respostas das classes “pegar alimento com a colher” e “pegar alimento com as mãos”. A frequência relativa foi obtida a partir da divisão da ocorrência da classe de respostas em questão durante uma sessão, pelo total de respostas de alimentar-se (pegar alimento com as mãos e pegar alimento com a colher) em uma sessão. Os valores da frequência relativa sempre se encontram entre zero e um, sendo que o valor um representa a maior frequência relativa da resposta em questão em função de todas as respostas de alimentar-se e zero representa a menor frequência relativa. A Figura 12.4 apresenta dados referentes a partir da sessão 6, momento

a partir do qual esse tipo de dado foi coletado. É possível perceber que de maneira geral a frequência relativa das respostas da classe “pegar alimento com a colher” aumentou ao longo das sessões. A frequência relativa de respostas dessa classe, entre as sessões 6 a 12, apresenta considerável oscilação, tornando-se mais estável a partir da sessão 12, sendo que a partir da sessão 17 os valores se mantêm próximos a um. Os dados referentes a frequência relativa de respostas da classe “pegar alimento com as mãos” são complementares e opostos aos das respostas da classe “pegar alimento com a colher”, na medida em que a frequência relativa das respostas da classe “pegar alimento com a colher” se aproxima de um a frequência relativa de respostas da classe “pegar alimento com as mãos” se aproxima de zero. Durante o *follow-up* as frequências relativas de ambas as classes de respostas se mantiveram semelhantes às apresentadas nas últimas sessões.

A frequência relativa também parece consistir em uma dimensão do comportamento que pode ser utilizada como um aspecto a orientar o psicólogo durante a avaliação do desenvolvimento de uma classe de comportamentos como parte de sua intervenção. O aumento na frequência da classe de respostas “pegar alimento com a colher” relativamente à frequência da resposta de “pegar alimento com as mãos” explicitado na Figura 12.4 constitui indícios para o psicólogo de que o comportamento de “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal” apresentado pelos cuidadores é uma condição relevante para gradualmente colocar o comportamento do abrigado sob controle de aspectos que o possibilita alimentar-se com autonomia, como por exemplo, com a utilização da colher. O exame da frequência relativa possibilita ao psicólogo perceber que ocorreu não

apenas um aumento na frequência da classe de respostas “pegar alimento com a colher”, mas também que o desenvolvimento de tal classe de respostas possibilitou ao indivíduo lidar com aspectos do ambiente diante dos quais anteriormente apresentava respostas da classe “pegar alimento com as mãos”.



◆ frequência relativa da respostas de pegar alimento com a colher

■ frequência relativa da respostas de pegar alimento com as mãos

Figura 12.4. Distribuição por sessão da frequência relativa das respostas de “pegar alimento com a colher” e “pegar alimento com as mãos” em relação a todas as respostas de se alimentar de um dos abrigados.

Na Figura 12.5 estão apresentados dois conjuntos de curvas acumuladas. Na parte superior é possível notar as curvas acumuladas das respostas de “pegar alimento com as mãos” e na parte inferior as curvas acumuladas das respostas de “pegar alimento com a colher”.

Cada uma das curvas se refere a uma sessão dividida em intervalos de um minuto. Os registros referentes à ocorrência da resposta de “pegar alimento com a colher” iniciou apenas a partir da sexta sessão. O exame das curvas presentes na parte superior relativas à resposta de “pegar alimento com as mãos” possibilita perceber que até aproximadamente a décima sessão tal resposta ocorria com certa frequência, indicada pela inclinação de cada uma das curvas. A partir da décima sessão as curvas se apresentam com um ângulo de inclinação menor se comparado às curvas anteriores, tornando-se quase horizontais em grande parte das sessões posteriores.

O conjunto de curvas referentes à resposta de “pegar alimento com a colher” apresentado na porção inferior da Figura 12.5 é aparentemente estável em relação a inclinação da curva que indicam uma frequência constante ao longo da sessão exceto nos últimos minutos em que as curvas apresentam uma redução no seu ângulo de inclinação. Em relação a quantidade de respostas apresentadas em cada sessão é possível perceber que ela é variável. A discrepância em relação a esse aspecto pode ser ilustrada a partir da comparação da ocorrência de respostas entre as sessões 11 e 18, por exemplo. Durante o *follow-up* as curvas acumuladas referente à classe de respostas “pegar alimento com as mãos” se mantém com uma inclinação próxima a horizontal e as curvas acumuladas referentes a classe de respostas “pegar alimento com a colher” se mantém com uma inclinação que indica uma frequência elevada e constante de tal classe de respostas. Um aspecto de destaque durante o *follow-up* é que as curvas da resposta de “pegar alimento com as mãos” apresenta uma leve tendência de aumentar seu ângulo de inclinação, enquanto que as curvas da resposta de “pegar alimento com a

colher” apresenta uma leve tendência de reduzir o ângulo de inclinação da curva. Tais tendências explicitam a importância de verificação e manutenção dos aspectos do ambiente que mantêm o comportamento do abrigado, tanto os aspectos do ambiente físico, como o controle que o próprio alimento adquire sobre o comportamento de alimentar-se, quanto os aspectos do ambiente social, constituído principalmente pelos cuidadores que necessitam manter seus procedimentos.

A respeito da redução gradual na inclinação das curvas relativas a classe de respostas “pegar alimento com as mãos” é provável que tenha sido decorrente do desenvolvimento do comportamento de alimentar-se por meio da orientação realizada pelos cuidadores, em específico, ao desenvolvimento da classe de respostas “pegar alimento com a colher” que possibilitou ao abrigado lidar de forma mais adequada com situações em que era necessário alimentar-se.

Quanto à alteração na inclinação de cada uma das curvas referentes à classe de respostas “pegar alimento com a colher” nos últimos minutos da sessão é provável que se deva a saciação de alimento do abrigado ao final da refeição. Tal redução na inclinação da curva parece não indicar o enfraquecimento da classe de resposta em questão, há ao menos dois aspectos que sustentam tal afirmação. O primeiro é de que a redução na inclinação da curva é abrupta e não compatível com uma curva típica de extinção. O segundo aspecto é a manutenção da frequência de tal classe de respostas nas sessões subsequentes.

Em relação à discrepância no total de respostas da classe “pegar alimento com a colher” apresentadas pelo abrigado em cada uma das sessões é provável que tenha ocorrido em função da influência de variáveis intervenientes tais como os diferentes graus de privação de

alimento ao qual estava submetido o abrigado em cada sessão e ao grau de efetividade das respostas de “pegar alimento com a colher”, sendo que ao longo das sessões é provável que o abrigado tenha sido capaz de colocar uma quantidade maior de alimento na colher.

As curvas acumuladas apresentadas na Figura 12.5 são recursos que possibilitam ao psicólogo estimar a tendência de desenvolvimento de um comportamento. De acordo com Holland & Skinner (1975/1961) a inclinação de uma curva acumulada indica a frequência de uma dada classe de respostas, quanto maior a inclinação, maior a sua frequência. Em relação à classe de resposta “pegar alimento com as mãos” é possível observar que a diminuição na inclinação das curvas acumuladas ao longo das sessões indica a redução na frequência dessa classe de respostas, enquanto que o aumento na inclinação das curvas acumuladas referentes à classe de respostas “pegar alimento com a colher” indica um aumento na frequência de tal classe.

Weber (2002) ao examinar as decorrências de utilizar curvas acumuladas como uma “ferramenta” para o gerenciamento de organizações, afirma que curvas acumuladas possibilitam explicitar aspectos da realidade que são difíceis de perceber sem algum recurso. No caso da intervenção do psicólogo, a utilização de curvas acumuladas possibilita avaliar o desenvolvimento de uma classe de comportamentos proposta como objetivo de intervenção do profissional. Sendo que para utilizar tal recurso é necessário que o psicólogo tenha sua intervenção orientada pelo conceito de comportamento, pois a utilização de curvas acumuladas exige a mensuração de uma propriedade de um dos componentes do comportamento, sendo a mais usual, a ocorrência de uma dada classe de respostas.

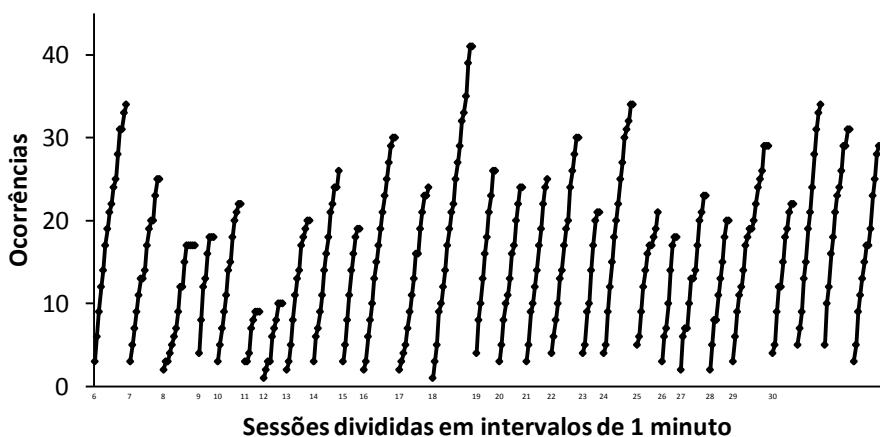
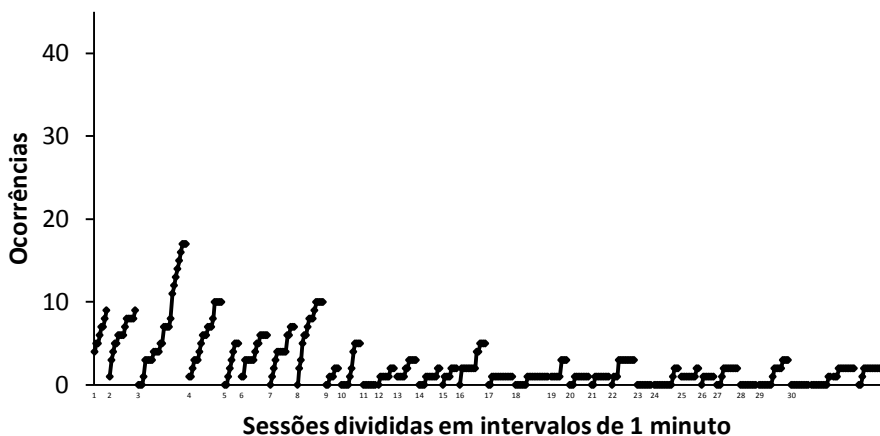


Figura 12.5. Curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” (superior) e “pegar alimento com a colher” (inferior) de cada sessão dividida em intervalos de um minuto.

Na Figura 12.6 estão presentes as curvas acumuladas da ocorrência das respostas “pegar alimento com as mãos” e “pegar alimento com a colher”. Diferentemente da Figura 12.5 em que cada sessão era representada por uma curva acumulada distinta, na Figura

12.6 foram acumuladas as respostas de todas as sessões, ainda em intervalos de um minuto. Representada dessa forma, a Figura 12.6 possibilita perceber de maneira mais evidente as tendências de fortalecimento ou enfraquecimento das respostas em questão. Em relação à curva acumulada da resposta de “pegar alimento com as mãos” é possível notar de maneira geral uma curva negativamente acelerada com padrões de uma curva de extinção. A curva referente à resposta de “pegar alimento com a colher” indica a ocorrência da resposta com uma frequência relativamente constante. Outro aspecto de destaque é a discrepância do total de ocorrência de cada uma das classes de resposta, sendo que comparados os valores absolutos da última sessão, a resposta de “pegar alimento com a colher” ocorreu mais de três vezes mais do que a resposta de “pegar alimento com as mãos”.

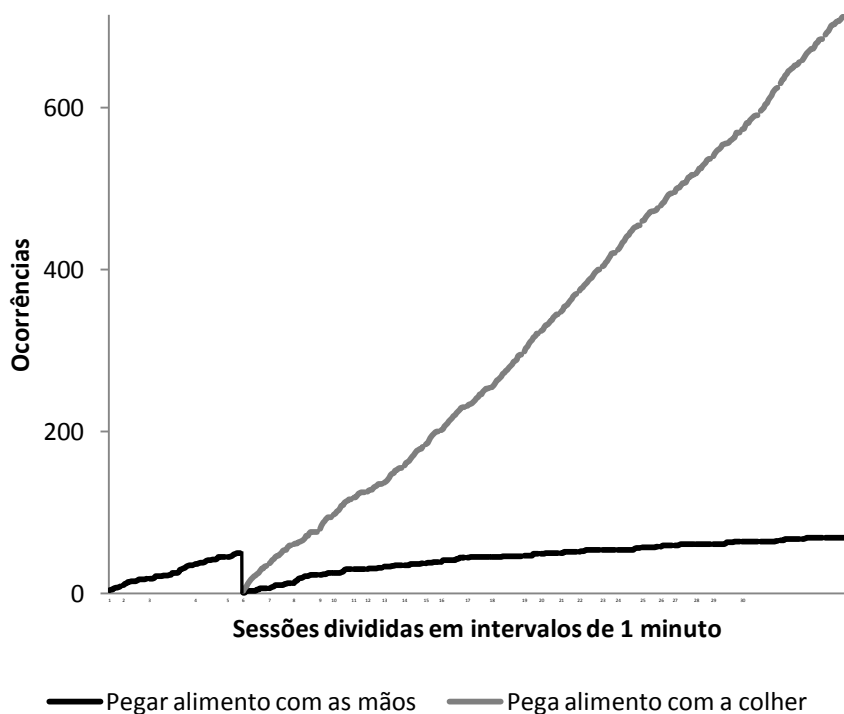


Figura 12.6. Curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” e “pegar alimento com a colher” de todas as sessões divididas em intervalos de um minuto.

Um aspecto de destaque em relação à Figura 12.6 é que ela sintetiza os resultados obtidos ao longo da intervenção do psicólogo. Isso possibilita ao profissional avaliar constantemente os procedimentos adotados e alterá-los quando necessário. Weber (2002) afirma que curvas acumuladas provêm uma representação visual das relações complexas entre aquilo que um indivíduo faz e as alterações produzidas no ambiente. Em específico, a Figura 12.6 consiste em uma representação dos resultados obtidos pelo psicólogo ao capacitar os cuidadores a “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e

higiene pessoal”. Sendo assim, curvas acumuladas de propriedades do comportamento possibilitam ao psicólogo avaliar constantemente sua intervenção profissional.

Na Figura 12.7 está apresentado um conjunto de curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” em diferentes estágios da intervenção (Sessões 1, 6, 12 e 18). A curva acumulada da Sessão 1 está representada na cor preta e a curva acumulada da Sessão 18 está apresentada na cor cinza claro, sendo que as Sessões 6 e 12 estão apresentadas com cores intermediárias entre preto e cinza claro. A curva acumulada da Sessão 1 apresenta o maior ângulo de inclinação em relação as curvas apresentadas nas Sessões 6, 12 e 18. A curva da Sessão 6 é menos inclinada do que a curva da Sessão 1 e mais inclinada do que a curva da Sessão 12, sendo esta, mais inclinada do que a curva da Sessão 18, que apresenta o menor ângulo de inclinação do conjunto de curvas acumuladas apresentadas.

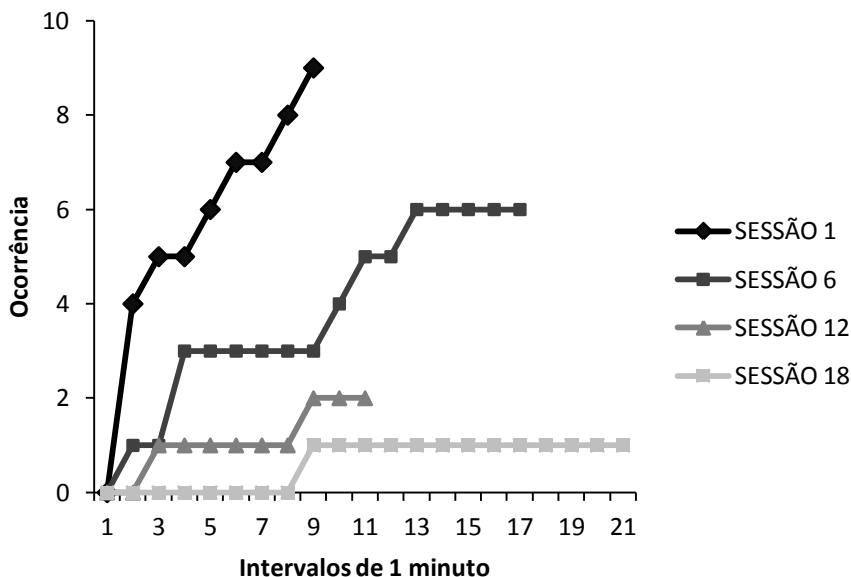


Figura 12.7. Curvas acumuladas da ocorrência das respostas de “pegar alimento com as mãos” em diferentes estágios da intervenção (Sessões 1, 6, 12 e 18).

A Figura 12.7 possibilita um exame em um grau de microscopia menor das alterações no comportamento do abrigado decorrente dos procedimentos adotados pelos cuidadores. A redução gradual na inclinação das curvas acumuladas progressivamente a realização das sessões indica uma tendência de enfraquecimento da classe de respostas “pegar alimento com as mãos”, sendo que na Sessão 18 o abrigado apresentou tal resposta apenas uma vez em um período de 21 minutos.

Em síntese, o conjunto de resultados indica que uma intervenção cujo planejamento foi orientado pelos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento é efetiva. Foi possível constatar mudanças no comportamento dos cuidadores ao lidarem com situações em que os abrigados necessitavam apresentar

comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal com o aumento na ocorrência da classe “orientar” e redução na ocorrência da classe “executar”, sendo que tais mudanças indicam o desenvolvimento da classe proposta como objetivo de intervenção do psicólogo “desenvolver”. Outro aspecto que indica a efetividade da intervenção é o aumento no grau de autonomia dos abrigados ao apresentarem duas classes de comportamentos de autocuidado e higiene pessoal (alimentar-se e banhar-se). Durante a própria execução e avaliação da intervenção o conceito de comportamento pode ser utilizado como um aspecto orientador dessas etapas da intervenção. A mensuração de propriedades de componentes do comportamento, principalmente a ocorrência de respostas de uma dada classe, foi utilizada para explicitar o grau de desenvolvimento ou de probabilidade de ocorrência dos comportamentos desenvolvidos.

13

**OS CONCEITOS DE COMPORTAMENTO E DE
CONTINGÊNCIA DE REFORÇAMENTO COMO BASE E
ORIENTAÇÃO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO
PSICÓLOGO**

O exame das diferentes etapas que delimitam a intervenção do psicólogo, desde a caracterização de necessidades de intervenção relacionadas a fenômenos psicológicos até a avaliação da intervenção realizada, possibilitou evidenciar que os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento constituem base e orientação para a atuação profissional do psicólogo de modo a atender necessidades sociais e de forma ética. No entanto, além de explicitar as decorrências de intervir com base em tais conceitos e orientado por eles, em um contexto de intervenção específico e localizado, é necessário um exame mais amplo das implicações de intervir orientado por conceitos da Análise do Comportamento para o próprio desenvolvimento da Psicologia como campo de atuação profissional. Algumas questões podem ser examinadas a partir do conjunto de resultados obtidos: Quais as implicações para a extensão do campo de atuação do psicólogo e para a conceituação do que define o próprio fenômeno psicológico? Quais as características definidoras dos procedimentos que possibilitam aumentar a visibilidade sobre fenômenos psicológicos? Quais as implicações para a dimensão ética da intervenção do psicólogo? Quais as implicações para a formação de profissionais psicólogos? Há aspectos nucleares para orientar a capacitação de profissionais para investigar e intervir em fenômenos e processos psicológicos?

Alguns dos aspectos enfatizados por estudos que caracterizam a atuação profissional do psicólogo se referem a uma atuação

predominante no campo clínico com a realização de psicoterapia, em diferentes campos de atuação (Gondin e cols., 2010; Yamamoto e Cunha, 1998; Cabral e Sawaya 2001; Dimenstein, 2001; Yamamoto e col., 2003), assim como extensa utilização de procedimentos coerentes com concepções de fenômeno psicológico como entidade interna e com o modelo médico de atuação, tais como os procedimentos utilizados em psicodiagnóstico e testes psicológicos em geral (Gondin e cols., 2010; Padilha, Noronha e Fagan, 2007; Herzberg e Mattar, 2008; Souza, 2005; Godoy e Noronha, 2005; Noronha, 2002; Cabral e Sawaya, 2001). Alguns autores têm indicado decorrências de atuar dessa forma, tais como: restrição na amplitude da intervenção, limitação quanto à percepção de fenômenos passíveis de intervenção, com ênfase em fenômenos considerados patológicos e restrição quanto aos âmbitos de atuação e locais de trabalho, com ênfase na intervenção sobre problemas já existentes e tratados em instituições específicas para esse fim (Mello, 1975; Carvalho, 1984; 1988; Silva e Botomé, 1986). Quais as possíveis implicações de uma intervenção baseada e orientada por conceitos básicos da Análise do Comportamento em relação aos aspectos evidenciados pelos estudos que caracterizam a atuação profissional do psicólogo?

O primeiro aspecto de destaque diz respeito à conceituação de fenômeno psicológico a partir dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento. A Psicologia como campo de atuação profissional e como área de conhecimento científico tradicionalmente se caracteriza pela intervenção e investigação de fenômenos considerados mentais, como sentimentos, emoções ou fenômenos derivados de conceitos como de personalidade, sendo que comumente os fenômenos

psicológicos são concebidos como entidades internas responsáveis pela ocorrência de comportamentos e patologias dos mesmos. O conceito de comportamento, que enfatiza as relações entre classes de estímulos antecedentes, classe de respostas e classes de estímulos consequentes e ainda o conceito de contingência de reforçamento, que enfatiza a alteração na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos devido à natureza de suas classes de estímulos consequentes possibilitam conceituar fenômeno psicológico como sendo constituído pelas interações que os organismos estabelecem com o ambiente por meio de suas atividades. Até mesmo os fenômenos considerados mentais, como sentimentos, emoções, percepção, memória, motivação e outros, são fenômenos que podem ser examinados também como formas de interação do organismo com aspectos do ambiente por meio de suas atividades (ainda que geralmente encobertas), cuja sistematização do conhecimento produzido pela Análise do Comportamento é apresentada por Hubner e Moreira (2012).

A mudança de referencial para conceituar o fenômeno psicológico, não como uma entidade interna responsável pela ocorrência de comportamentos ou mesmo de patologias, mas como um fenômeno que corresponde a interações do organismo com o ambiente por meio de suas atividades possibilita ao psicólogo aumentar sua percepção acerca de fenômenos psicológicos passíveis de intervenção. Onde há organismos vivos se comportando é possível haver intervenção do psicólogo. Não apenas comportamentos considerados patológicos ou relacionados a sentimentos e emoções são objetos de intervenção, mas qualquer tipo de comportamento. Essa parece ser uma implicação importante da utilização de tais conceitos como orientadores da atuação

do psicólogo, uma vez que um dos aspectos enfatizados pelos estudos que caracterizam a atuação do psicólogo é a preocupação de que a intervenção desse tipo de profissional seja restrita e de pouca amplitude.

Como decorrência do aumento na percepção de fenômenos psicológicos passíveis de intervenção é possível afirmar que ocorre uma ampliação do campo de atuação do psicólogo. Não apenas uma parcela maior da sociedade pode se beneficiar com a intervenção do psicólogo, como as intervenções passam a ser potencialmente mais significativas ao não se restringirem apenas aos estágios em que comportamentos já são considerados patológicos ou causam certo grau de prejuízo para os indivíduos. A ampliação do campo de atuação do psicólogo é de tal ordem, que Ribes (1982) constata a conjunção do campo de atuação do psicólogo com o campo de atuação de outros profissionais. A partir disso o autor examina a Psicologia como uma área de conhecimento básica para diversos campos de atuação e denomina de “desprofissionalização” o estágio de desenvolvimento da Psicologia caracterizado pela capacitação dos indivíduos a alterar processos comportamentais.

A delimitação do fenômeno psicológico como as interações estabelecidas entre atividades dos organismos e aspectos do ambiente explicita que não há um campo de atuação exclusivo do psicólogo, mas que o campo de atuação desse profissional se estende a qualquer situação em que ocorram tais interações, e como decorrência se confunde com o campo de atuação de outras profissões já bem estabelecidas. A premissa de que o fenômeno psicológico ocorre prioritariamente em situações típicas de atuação de outros profissionais sustenta a desprofissionalização da Psicologia, entendida como atuação

indireta do psicólogo para capacitar outros indivíduos a lidarem com o fenômeno psicológico, tal como ocorreu com a intervenção deste estudo em que os cuidadores foram capacitados a desenvolver comportamentos de autocuidado e higiene dos abrigados.

Outro aspecto de destaque é que a conceituação de fenômeno psicológico a partir dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento possui implicações também em relação aos procedimentos a serem utilizados pelo psicólogo durante sua intervenção profissional. A concepção de fenômeno psicológico como entidade interna, coerente com concepções aristotélicas, conforme exame de Lewin (1975), sustenta procedimentos que enfatizam o processo de categorização e classificação dos comportamentos apresentados pelos indivíduos com o objetivo de realizar um diagnóstico no qual uma entidade, usualmente patológica, é tomada como causa de comportamentos, conforme o modelo médico de atuação examinado por Ulman e Krasner (1965). Contudo, os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento fundamentam procedimentos cuja ênfase é caracterizar as condições ambientais que alteram a probabilidade da ocorrência, desenvolvimento e manutenção dos comportamentos dos indivíduos.

Um desses procedimentos é a análise funcional de comportamentos, que se caracteriza por explicitar as variáveis das quais a atividade do organismo é função em detrimento da explicação do comportamento a partir de entidades internas. A caracterização das classes de respostas envolvidas em um comportamento, assim como das classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos consequentes relacionadas à classe de respostas possibilitam aumentar o grau de

visibilidade acerca do fenômeno com o qual intervém o psicólogo em diferentes estágios da intervenção, como por exemplo, para a caracterização dos comportamentos nos quais o psicólogo irá intervir, para a proposição de objetivos de intervenção, para a caracterização de comportamentos intermediários mais simples que constituem o comportamento objetivo de intervenção e para a caracterização do desenvolvimento de estágios intermediários da intervenção profissional. Outro procedimento relevante para a atuação do psicólogo é o decomposição de comportamentos complexos em comportamentos mais simples, conforme apresentado por Botomé (1975), no qual são explicitados os comportamentos que necessitam ser desenvolvidos como estágios intermediários de desenvolvimento do comportamento mais complexo e que exigem etapas intermediárias da intervenção do psicólogo.

De maneira geral, a concepção de fenômeno psicológico como interação entre a atividade do organismo e aspectos do ambiente, assim como a utilização de procedimentos para investigar o fenômeno psicológico a partir da caracterização das variáveis que configuram tal interação, decorrentes da utilização dos conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento como orientadores da atuação profissional do psicólogo, evidencia que tais conceitos configuram como contribuições da Análise do Comportamento para a superação de concepções aristotélicas e do modelo médico tradicional ainda existentes na Psicologia.

Também parece haver implicações quanto à dimensão ética da intervenção profissional do psicólogo. Os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento utilizados para caracterizar os

comportamentos apresentados pelos indivíduos a partir dos quais foram derivadas características que nortearam a proposição de um comportamento a ser desenvolvido como objetivo de intervenção, aumenta a probabilidade de que o profissional fique sob controle de aspectos relativos à “realidade” ou às “necessidades” dos indivíduos com os quais intervém e aumenta o grau de visibilidade acerca das decorrências de sua intervenção profissional, conforme o exame da caracterização da classe de comportamentos que constituía o repertório de entrada dos cuidadores “executar pelos abrigados comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal” e da classe de comportamentos proposta como objetivo da intervenção “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal”.

Em documento acerca da formação do psicólogo elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF, 2012), estão indicados dois aspectos que dificultam a atuação crítica desse profissional. O primeiro diz respeito à dificuldade dos profissionais em realizar o que foi chamado de análise da conjuntura na qual atuam, sendo que os estudantes e consequentemente os profissionais possuem dificuldade em caracterizar a realidade e identificar ferramentas profissionais que auxiliem durante a intervenção. O segundo aspecto indicado é a dificuldade dos profissionais identificarem as consequências de suas intervenções profissionais, o que possui como decorrência uma formação tecnicista em que o profissional sabe fazer, sem avaliar as decorrências desse fazer. Os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento parecem ser básicos para possibilitar ao psicólogo caracterizar interações entre as atividades dos indivíduos e aspectos do meio em qualquer situação que tal fenômeno esteja

ocorrendo, sem haver necessidade de dominar técnicas ou recursos específicos para cada contexto de intervenção particular. Uma formação orientada por tais conceitos parece ser mais adequada em comparação com a tendência indicada por Witter e col. (2005) de incorporar disciplinas para capacitar os profissionais a atuarem em campos de trabalho particulares, nas quais o profissional é capacitado para atuar em situações específicas com recursos e instrumentos específicos, sem, no entanto, estar capacitado a identificar necessidades da população independentemente dos contextos em que atua.

Outra implicação para a formação de psicólogos é que os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento como orientadores da intervenção do psicólogo possibilitam integrar diferentes modalidades de intervenção, tais como: (1) produção de conhecimento, na qual o psicólogo investiga os fenômenos com os quais irá intervir e avalia a eficácia da intervenção realizada; (2) produção de tecnologia, na qual o profissional cria condições, recursos, procedimentos e instrumentos para alterar os fenômenos nos quais irá intervir e (3) desenvolvimento de comportamentos e capacitação de outros indivíduos para desenvolver comportamentos de terceiros, conforme exame de Botomé e cols. (1993). Essa constatação parece ter decorrências para o planejamento de currículos de cursos de graduação em Psicologia, pois para que tais profissionais sejam capazes de atuar profissionalmente eles precisam ter uma formação científica e tecnológica e não apenas técnica. Tal aspecto é coerente com a indicação de alguns autores acerca da importância de uma formação básica em produção de conhecimento nos cursos de formação de psicólogos, conforme Matos (1988) e Francisco & Bastos (2005).

Em síntese, a pesquisa realizada possibilitou demonstrar que a utilização de conceitos básicos da Análise do Comportamento, mais especificamente, os conceitos de comportamento e de contingência de reforçamento, possibilitam orientar a atuação profissional do psicólogo. Intervir de acordo com tais conceitos parece ter implicações importantes para o desenvolvimento da Psicologia, como por exemplo, conceber o fenômeno psicológico como qualquer tipo de interação entre atividades do organismo e aspectos do meio, com consequente ampliação do campo de atuação, fenômenos passíveis de intervenção e âmbitos de intervenção. Superar concepções aristotélicas e do modelo médico tradicional por concepções que enfatizam a intervenção sobre fenômenos concretos delimitados por quaisquer tipos de interações das atividades dos organismos com o ambiente e não apenas aquelas consideradas patológicas ou referentes a conceitos abstratos. Explicitar procedimentos de intervenção cuja ênfase é caracterizar as interações entre atividades dos organismos com aspectos do ambiente em detrimento de procedimentos cuja ênfase é classificar e diagnosticar os indivíduos com base em entidades abstratas e consideradas como causa dos comportamentos. Evidenciar a dimensão ética da intervenção do psicólogo com o aumento do grau de visibilidade acerca das decorrências advindas da intervenção. E por fim, evidenciar que os conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento constituem conceitos básicos para a intervenção em qualquer contexto de intervenção do psicólogo e que exigem uma forte e bem estabelecida formação científica para serem utilizados como recursos instrumentais durante a intervenção, caracterizada mais diretamente pelo desenvolvimento de comportamentos de valor para a sociedade. Foram

essas as possíveis implicações decorrentes da utilização dos conceitos de comportamento e de contingências de reforçamento utilizados como base e como orientadores da atuação do psicólogo. Apesar do exame ter se limitado a um contexto específico de intervenção, há indícios da relevância de tais conceitos para fundamentar um campo de atuação caracterizado pela intervenção em fenômenos ou processos psicológicos.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. B. (1970). *Dicionário de Sociologia*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Andery, M. A. & Sério, T. M. (2007). Algumas notas sobre o conceito de contingência de reforçamento. Em Andery, M. A.; Micheletto, N. & Sério, T. M. (orgs.) *Comportamento e causalidade*. pp. 62-67. Programa de estudos pós-graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Aranalde, M. M. (2009). Reflexões sobre os sistemas categoriais de Aristóteles, Kant e Ranganathan. *Ciência da Informação*. v.8 n.1 pp.86-108.
- Araújo, M. F. (2007). Estratégia de diagnóstico e avaliação psicológica. *Psicologia: teoria e prática*. v.9, n.2, pp.126-141.
- Banaco, R. A. (1999). Técnicas cognitivo-comportamentais e análise funcional. Em: R. R. Kerbaux e R. C. Wielenska (Org.): *Sobre Comportamento e Cognição*. v.4, pp. 75-82. Santo André: Arbytes.
- Bastos, A. V. B. & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A. V. B. (1988). Áreas de atuação: em questão o nosso modelo de profissional. Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes & U. Zilles (orgs.) *Filosofia: diálogos de horizontes*. pp. 687-708. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S. P & Kubo, O. M. (s/d.a). Aspectos cuja variação precisa ser considerada no exame dos componentes de um dado comportamento de um organismo. Material não publicado utilizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Botomé, S.P; Kubo, O.M. (2004). Por que a Análise do Comportamento inclui a experimentação como parte do seu nome: Análise Experimental do Comportamento? (Texto didático, não publicado, escrito em 2004, no Programa de Pós- Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina)

- Botomé, S. P. (s/d a). Sequenciar comportamentos de um conjunto para ensiná-los de maneira gradativa. Material não publicado utilizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Botomé, S. P. (s/d b). Explicitar condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento objetivo. Material não publicado utilizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação. *Interação em Psicologia*. v.6 n.1 pp.81-110.
- Botomé, S. P. (1975) Um procedimento para encontrar os comportamentos que constituem as aprendizagens envolvidas em um objetivo de ensino. Trabalho não publicado, São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos.
- Botomé, S. P. (1977). Cuidados básicos ao comportar-se para obter uma descrição do problema comportamental sobre o qual se deve intervir. Material didático não publicado escrito para uso interno no Curso de Análise e Programação de Contingências de Reforçamento da Faculdade de Psicologia da PUC/SP.
- Botomé, S. P. (1979). Questões de estudo: uma condição para instalar discriminação de aspectos importantes de um texto. *Psicologia*. v.5, n.2, pp.1-27.
- Botomé, S. P. (1981). *Administração de comportamento humano em instituição de saúde: uma experiência para serviço público* (Dissertação de mestrado não publicada). Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento* (Tese de doutorado não publicada). Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Botomé, S. P. (1987). Um procedimento para identificação de alternativas de atuação profissional em Psicologia. *Psicologia*. v.13, n.2, pp.51-71.
- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.

- Botomé, S. P. (1996). Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia (UFRN)*. v.2, n.1, pp.173-202.
- Botomé, S. P. (1997). Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. *Chronos*, Revista da Universidade de Caxias do Sul. v. 30, n. 1, 70-102.
- Botome, S. P.; Kubo, O. M.; Mattana, P. E.; Kienen, N.; Shimbo, I. (1993). Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou como classes gerais de comportamentos ou como competências para a formação do Psicólogo. Trabalho apresentado no XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, em Londrina (PR).
- Botomé, S. S. & Kienen, N. (2008). *Análise e Modificação do Comportamento*. Material didático para disciplina na modalidade a distância da Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça: UnisulVirtual.
- Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar? *Psicologia, Ciência e Profissão*. 18 (3), 28-35.
- Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*. 6(2), 143-155.
- Carrara, K. (2005). *Behaviorismo radical: crítica e metacrítica*. São Paulo: Editora Unesp.
- Carvalho, A. M. A. (1984). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. *Cadernos de Análise do Comportamento*. n.6, 1-14.
- Carvalho, A. M. A. (1988). Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Alínea.
- Conselho Federal de Psicologia. (1988). *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia. (1994). *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *A formação de psicólogas e psicólogos: respondendo às demandas da sociedade brasileira*.

- (Material elaborado por Angela Caniato integrante do Grupo de Trabalho sobre formação profissional do psicólogo).
- Delage, P. E. G. A.; Neto, M. B. C. (2010). Um modo alternativo de construir um operante: a aprendizagem recombinativa. *Psicologia em Pesquisa*. v.4, n.1. pp.50-56.
- de Rose, J. C. (1982). Consciência e propósito no Behaviorismo Radical. Júnior, B. P. (org.). *Filosofia e Comportamento*. Brasiliense.
- Dimenstein, M. (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde. *Estudos de Psicologia*. v.3 n.1.
- Dimenstein, M. (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*. v.6, n.2, 57-63.
- Dittrich, A. (2010). Análise de consequências como procedimento para decisões éticas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*. v.1, n.1, pp. 44-54.
- Duran, A.P. (1983). *Psicologia social: entre a microscopia e a macroscopia do social*. Trabalho apresentado no Simpósio “Questões atuais da Psicologia Social”. 35ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Belém, Pará.
- Epstein, R.; Kirshnit, C. E.; Lanza, R. P.; Rubin, L. C. (1984). “Insight” in the pigeon: Antecedents and determinants of an intelligent performance. *Nature*, 308, 61-62.
- Epstein, R. (1987). The spontaneous interconnection of four repertoires of behavior in a pigeon (*Columba livia*). *Journal of Comparative Psychology*. v.101, n.2, pp.197-201.
- Ferreira, A. B. H. (2004). **Miniaurélio Eletrônico versão 5.12.** (corresponde à 7a. edição, revista e atualizada, do Minidicionário Aurélio da língua portuguesa).
- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.
- Follette, W., Naugle, A. E. & Linnerooth, P. J. (2000). Functional Alternatives to Traditional Assessment and Diagnosis. Em: M. J. Dougher (Ed.) *Clinical Behavior Analysis: Theory, Research, and Treatment*. Reno, NV: Context Press.
- Francisco, A. L. & Bastos, A. V. B. (2005). Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. Em *Psicólogo brasileiro – construção de novos espaços*. Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Editora Alínea.

- Freitas, F. A. & Noronha, A. P. P. (2005). Clínica-escola: levantamento de instrumentos utilizados no processo psicodiagnóstico. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.9, n.1, pp.87-93.
- Godoy, S. L. & Noronha, A. P. P. (2005). Instrumentos psicológicos utilizados em seleção de profissional. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*. v.7, n.1, pp. 139-159.
- Gomide, P. I. C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências? Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Gondin, S. M. G.; Bastos, A. V. B.; Peixoto, L. S. A. (2010). Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. Em *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos e Sônia Maria Guedes Gondin (orgs.). Porto Alegre: Artmed.
- Hanna, E. S.; Ribeiro, M. R. (2005). Autocontrole: um caso especial de comportamento de escolha. Em *Análise do Comportamento – Pesquisa, Teoria e Aplicação*. Josele Abreu-Rodrigues e Michela Rodrigues Ribeiro (orgs.). Porto Alegre: Artmed.
- Herzberg, E. & Mattar, A. (2008). Instrumentos clínicos utilizados no Departamento de Psicologia Clínica da USP: 10 anos depois. *Boletim de Psicologia*. v.58, n.128, pp.39-54.
- Holland, J. G. & Skinner, B. F. (1975). *A Análise do Comportamento*. Tradução de Rodolpho Azzi e Carolina M. Bori. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (trabalho original publicado em 1961).
- Holland, J. G. (1983). *Comportamentalismo – parte do problema ou parte da solução*. *Psicologia*. v.9, n.1, pp.59-75.
- Hubner, M. M. C; Moreira, M. B.; (2012). Temas clássicos da Psicologia sob a ótica da Análise do Comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Hunziker, M. H. L. (2005). O desamparo aprendido revisitado: estudo com animais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.21, n.2, pp.131-139.
- Horta, R. G. (2006). *A análise funcional do comportamento como estratégia de análise da cultura organizacional*. (Dissertação de mestrado não publicada). Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kaufman, R. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnologia Educativa*. v.3 n.1 pp.84-91.

- Keller, F. S. & Schoenfeld, W. N. (1971). *Princípios de Psicologia: Um texto sistemático na ciência do comportamento*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori e Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder. (trabalho original publicado em 1950).
- Keller, F. S. (1999). Adeus mestre! *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v.1, n.1, pp. 9-21.
- Kienen, N. (2008) *Classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômeno e processos psicológicos, derivadas a partir das diretrizes curriculares, da formação desse profissional e de um procedimento para decomposição de comportamentos complexos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.
- Lalande, A. (1996). *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lewin, K. (1975). *Teoria dinâmica da personalidade*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Luna, S. V. (2000). *Planejamento de pesquisa – uma introdução*. São Paulo: EDUC.
- Mager, R. F.; Beach, K, M. (1976). *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Marçal, J. V. S. (2005). Estabelecendo objetivos na prática clinica: quais caminhos seguir? *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v. 7, n.2, pp. 231-246.
- Matos, M. A. (1988). Produção e formação científica em Psicologia. Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Matos, M.A. (2001). Análise de contingências no aprender e no ensinar. Em *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
- Matus, C. (1997). El líder sin Estado Mayor – la oficina del gobernante. Caracas: Fundacion Altadir.
- Mechner, F. (1974). *Análise comportamental de tarefas*. São Paulo: Fundação CENAFOR.
- Melchiori, L. E. (1987). *Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município* (Dissertação não publicada). Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade de São Carlos, São Carlos, SP.

- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo, Ática.
- Micheletto, N. (2000). Bases filosóficas da noção de relação funcional. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v.8, n.2, pp.115-121.
- Millenson, J. R. (1975). *Princípios de Análise do Comportamento*. Tradução de Alina de Almeida Souza e Dione de Rezende. Brasília: Editora Coordenada – Editora de Brasília. (trabalho original publicado em 1967).
- Moura, C. B.; Grossi, R.; Hirata, P. (2009). Análise funcional como estratégia para a tomada de decisão em psicoterapia infantil. *Estudos de Psicologia*. v.26, n.2, pp.173-183.
- Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: O papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*. v.9, n.1. pp. 275-301.
- Neno, S. (2003). Análise funcional: definição e aplicação na terapia analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v.5, n.2, pp.151-165.
- Noronha, A. P. P. (2002). Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v.15, n.1, pp.135-142.
- Oliveira, K. L.; Noronha, A. P. P. & Dantas, A. P. (2006). Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. *Estudos de Psicologia*. v.23, n.4, pp.359-367.
- Oliveira, K. L.; Noronha, A. P. P.; Dantas, M. A. & Santarem, E. M. (2005). O psicólogo comportamental e a utilização de técnicas e instrumentos psicológicos. *Psicologia em Estudo*. v. 10, n.1, pp. 127-135.
- Padilha, S.; Noronha, A. P. O. & Fagan, C. Z. (2007). Instrumentos de avaliação psicológica: uso e parecer de psicólogos. *Avaliação Psicológica*. v.6, n.1, pp.69-76.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*. v.25, n.5, pp.206-213.
- Pessotti, I. (1976). *Pré-história do condicionamento*. São Paulo: HUCITEC.
- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da Psicologia brasileira. Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Prado, A. B. (2011). Elaboração de objetivos comportamentais e de intervenção a partir da análise funcional do comportamento do

- cliente. Em *Comportamento em foco I*. Associação de Psicoterapia e Medicina Comportamental - ABPMC. São Paulo: ABPMC.
- Rebelatto, J. R. & Botomé, S. P. (1999). *Fisioterapia no Brasil - Fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. São Paulo: Editora Manole.
- Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribes, E. (1984). *El conductismo: reflexiones criticas*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Robinson, J. A. (2003). *Trece trucos de magia: el origen verbal de los mitos en Psicología*. . Hermosillo: Walden Dos (Los Horcones).
- Rosas, P.; Rosas, A.; Xavier, I. B. (1988). Quantos e quem somos. Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Seligman, M. E. P. (1977). *Desamparo – sobre depressão, desenvolvimento e morte*. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo: SP.
- Sidman, M. (1985). Aprendizagem-sem-erros e sua importância para o ensino do deficiente mental. *Psicologia*. vol.11, n.3, pp.1-15.
- Sidman, M. (1976). *Táticas da pesquisa científica: Avaliação dos dados experimentais na Psicologia*. Editora Brasiliense: São Paulo: SP.
- Sidman, M. (1995). *Coerção e suas implicações*. Tradução de Maria Amália Andery e Tereza Maria Sério. Editorial Psy. Campinas: SP.
- Silva, S. M. C.; Ribeiro, M. J.; Marçal, V. P. B. (2004). Entrevistas em Psicologia Escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*. v.8, n.1, pp.85-90.
- Silva, V. L. M. & Botomé, S. P. (1986). Situações e locais de atuação do psicólogo clínico na percepção de estudantes de Psicologia. *Psicologia*. v.12, n.3, pp.11-34.
- Silvares, E. F. M; Meyer, S. (2000). Análise funcional da fobia social em uma concepção behaviorista radical. *Revista de Psiquiatria Clínica*. v.27, n.6.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines - From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction. *Science*. v.128, n.3330. p.969-977.
- Skinner, B. F. (1974). *Ciência e comportamento humano*. Tradução de João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: EDART/Edusp. (trabalho original publicado em 1953).

- Skinner, B. F. (1982). Sobre o behaviorismo. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (trabalho original publicado em 1974)
- Skinner, B. F. (1984). *Contingências do reforço: Uma análise teórica*. Tradução de Rachel Moreno. São Paulo: Abril Cultural. (trabalho original publicado em 1969).
- Souza, D. G. (2000). O conceito de contingência: um enfoque histórico. *Temas em Psicologia da SBP*. v.8 n.2, 125-136.
- Souza, M. P. R. (2005). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. *Estilos da Clínica*. v.10, n.18, pp.82-107.
- Souza, C. L.; Meyer, S. (2001). Um exercício de análise funcional: a atuação do psicólogo em grupos de menopausa. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. v.3, n.2, pp.41-49.
- Staats, A. W.; Staats, C. K. (1973). *Comportamento humano complexo*. (Trad. Bori, C. M.). São Paulo: EPU.
- Szass, O. (1988). O campo de atuação profissional do psicólogo, esse confessor moderno. Em *Quem é o psicólogo brasileiro?* Conselho Federal de Psicologia. São Paulo: Edicon.
- Todorov, J. C. (1985). O conceito de contingência tríplice na análise do comportamento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.17, n.1, pp.75-88.
- Todorov, J. C. (1991). O conceito de contingência na psicologia experimental. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. v.7 n1, 59-70.
- Todorov, J. C. (2007). A Psicologia como o estudo de interações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v.23, n. especial, pp.57-61.
- Tourinho, E. Z.; Neto, M. B. C.; Neno, S. (2004). A psicologia como campo de conhecimento e como profissão de ajuda. *Estudos de Psicologia*. v.9, n.1, pp.17-24.
- Ullmann, L.P.; Krasner, L. (1965). *Case studies in behavior modification*. Halt, Rinehart and Winston: New York.
- Vieçili, J. (2008) *Classes de comportamentos que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de pesquisa sobre fenômenos psicológicos, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia e da formação desse profissional*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC). Não publicado.

- Weber, L. N. D., Botomé, S. P. & Rebelatto, J. R. (1996). Psicologia: definições, perspectivas e desenvolvimento. *Psicologia Argumento*, XIX, pp.9-28.
- Weber, L. H. (2002). The cumulative record as a management tool. *Behavioral Technology Today*. v.2, pp.1-8.
- Witter, G. P.; Witter, C.; Yukimitsu, M. T. C. P.; Gonçalves, C. L. C. (2005). Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil. *Em Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. São Paulo: Editora Alínea.
- Yamamoto, O. H. & Cunha, I. M. F. F. O. (1998). O psicólogo em hospitais de Natal: uma caracterização preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 11, n. 2.
- Yamamoto, O. H.; Dantas, C. M. B.; Costa, A. L. F.; Alverga, A. R.; Seixas, P. S.; Oliveira, I. F. (2003). A profissão de psicólogo no Rio Grande do Norte. *Interação em Psicologia*. 7(2), pp.23-30.

APÊNDICES

Apêndice 1	Lista de comportamentos identificados a partir da decomposição da classe de comportamentos “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental”	356
Apêndice 2	Sequenciamento na ordem de desenvolvimento dos comportamentos intermediários que compõem a classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental”	360
Apêndice 3	Análise dos comportamentos intermediários que compõem a classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental”	364
Apêndice 4	Conjunto de roteiros utilizados como condições facilitadoras para o desenvolvimento de comportamentos intermediários da classe “desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal de pessoas com deficiência comportamental”	420

APÊNDICE 1

LISTA DE COMPORTAMENTOS IDENTIFICADOS A PARTIR DA DECOMPOSIÇÃO DA CLASSE DE COMPORTAMENTOS “DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS À AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMPORTAMENTAL”

- Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal
 - Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido
 - Avaliar função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental
 - Identificar ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente
 - Identificar a sequência em que ocorrem as ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente
 - Identificar características físicas do indivíduo
 - Caracterizar o repertório de entrada do indivíduo
 - Identificar o tipo de auxílio necessário para executar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Identificar o tipo ou grau de auxílio que possibilite aumentar o grau de independência do indivíduo para apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
-

-
- Solicitar verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Instruir verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Demonstrar com o próprio corpo a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Conduzir fisicamente e de forma parcial a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Conduzir fisicamente e de forma total a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - *Avaliar os diferentes efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade de um comportamento*
 - *Avaliar os diferentes efeitos que propriedades temporais da consequência possuem na alteração da probabilidade de um comportamento*
 - *Identificar consequências que são de natureza reforçadora/reforçadora para o indivíduo*
 - Representar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido
 - Descrever mudanças ocorridas nos comportamentos apresentados pelo indivíduo
 - Avaliar os conceitos de “deficiência mental” e de “deficiência intelectual”
 - Conceituar “saúde”
 - Identificar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde
 - *Conceituar classe de eventos*
 - Identificar comportamentos que possam ser incompatíveis com o comportamento a ser desenvolvido
 - Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido que o indivíduo já é capaz de apresentar
-

-
- Identificar as situações nas quais cada tipo de auxílio necessita ser apresentado
 - Hierarquizar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo
 - *Identificar características adequadas de uma instrução verbal (tom de voz, velocidade e clareza)*
 - Descrever verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - *Identificar diferentes formas/tipos de consequenciação (contingências de reforçamento)*
 - *Identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento*
 - *Identificar diferentes tipos de relações temporais entre a atividade do organismo e a consequência*
 - Registrar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - Relacionar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido com um grau de mensuração
 - Identificar distintos conceitos de “deficiência mental” e de “deficiência intelectual”
 - Identificar possíveis determinantes do que é denominado “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”
 - Identificar aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado “deficiência mental” ou de “deficiência intelectual”
 - Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido
 - *Identificar diferentes âmbitos de atuação para profissionais da saúde*
 - *Conceituar classe*
 - *Conceituar evento*
 - *Conceituar comportamento intermediário*
-

-
- *Conceituar reforçamento positivo*
 - *Conceituar reforçamento negativo*
 - *Conceituar punição positiva*
 - *Conceituar punição negativa*
 - *Conceituar extinção*
 - *Conceituar fortalecimento de comportamento*
 - *Conceituar enfraquecimento de comportamento*
 - *Conceituar supressão de comportamento*
 - *Conceituar multideterminação de fenômenos*
 - Identificar consequências para si próprio e para o indivíduo que se comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado
 - Identificar consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado
 - *Caracterizar os diferentes âmbitos de atuação profissional*
-

APÊNDICE 2

SEQUENCIAMENTO NA ORDEM DE DESENVOLVIMENTO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS QUE COMPÕEM A CLASSE “DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS À AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMPORTAMENTAL”

- 01 - *Conceituar classe*
 - 02 - *Conceituar evento*
 - 03 - *Conceituar classe de eventos*
 - 04 - *Conceituar comportamento intermediário*
 - 05 - Identificar ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente
 - 06 - Identificar a sequência em que ocorrem as ações integrantes de uma classe de ações mais abrangente
 - 07 - Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 08 - Identificar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido que o indivíduo já é capaz de apresentar
 - 09 - Identificar comportamentos que possam ser incompatíveis com o comportamento a ser desenvolvido
 - 10 - Caracterizar o repertório de entrada do indivíduo
 - 11 - Identificar características físicas do indivíduo
 - 12 - Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal
 - 13 - Identificar as situações nas quais cada tipo de auxílio necessita ser apresentado
 - 14 - Identificar o tipo de auxílio necessário para executar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 15 - Hierarquizar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo
 - 16 - Identificar o tipo ou grau de auxílio que possibilite aumentar o grau de independência do indivíduo para apresentar os comportamentos intermediários do
-

comportamento a ser desenvolvido

- 17 - Avaliar a forma de auxílio adequada ao desempenho do indivíduo para desenvolver os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 18 - Conduzir fisicamente e de forma total a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 19 - Conduzir fisicamente e de forma parcial a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 20 - Demonstrar com o próprio corpo a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 21 - *Identificar características adequadas de uma instrução verbal (tom de voz, velocidade e clareza)*
 - 22 - Instruir verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 23 - Descrever verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 24 - Solicitar verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 25 - Apresentar consequências imediatas que aumentem a probabilidade dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 26 - Auxiliar o indivíduo a apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 27 - *Identificar consequências que são de natureza reforçadora/reforçadora para o indivíduo*
 - 28 - *Identificar diferentes tipos de relações temporais entre a atividade do organismo e eventos ambientais*
 - 29 - *Avaliar os diferentes efeitos que propriedades temporais de eventos ambientais possuem na alteração da probabilidade de um comportamento*
 - 30 - *Conceituar reforçamento positivo*
 - 32 - *Conceituar reforçamento negativo*
-

-
- 33 - *Conceituar punição positiva*
 - 33 - *Conceituar punição negativa*
 - 34 - *Conceituar extinção*
 - 35 - *Identificar diferentes formas/tipos de consequenciação (contingências de reforçamento)*
 - 36 - *Conceituar fortalecimento de comportamento*
 - 37 - *Conceituar enfraquecimento de comportamento*
 - 38 - *Conceituar supressão de comportamento*
 - 39 - *Identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento*
 - 40 - *Avaliar os diferentes efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade de um comportamento*
 - 41 - Registrar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido
 - 42 - Relacionar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido com um grau de mensuração
 - 43 - Representar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido
 - 44 - Descrever mudanças ocorridas nos comportamentos apresentados pelo indivíduo
 - 45 - Avaliar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido
 - 46 - Identificar distintos conceitos de “deficiência mental” e de “deficiência intelectual”
 - 47 - *Conceituar multideterminação de fenômenos*
 - 48 - Identificar prováveis determinantes do que é denominado “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”
 - 49 - Identificar aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado “deficiência mental” ou de “deficiência intelectual”
 - 50 - Avaliar os conceitos de “deficiência mental” e de “deficiência intelectual”
 - 51 - Identificar consequências para si próprio e para o
-

indivíduo que se comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado

52 - Identificar consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado

53 - Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido

54 - *Identificar diferentes âmbitos de atuação para profissionais da saúde*

55 - *Caracterizar os diferentes âmbitos de atuação profissional*

56 - Identificar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde

57 - Conceituar “saúde”

58 - Avaliar função de um profissional da saúde em uma instituição que atende pessoas com deficiência comportamental

APRÊNDICE 3

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS QUE COMPÕEM A CLASSE “DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS À AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMPORTAMENTAL”

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DA UNIDADE 1

01 - CONCEITUAR CLASSE				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - distintos elementos que possuem características semelhantes e dessemelhantes entre si - aspecto definidor do conceito de classe <ul style="list-style-type: none"> - conjunto de elementos - critérios para agrupar os elementos 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores do conceito de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de classe identificados - classes possíveis de serem formadas a partir de distintos elementos identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de agrupar elementos distintos em conjuntos de acordo com diferentes critérios - aumento da probabilidade de identificar elementos contidos em uma classe definida - aumento da probabilidade de identificar critérios utilizados para agrupar elementos distintos em uma mesma classe 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar elementos de uma classe que não são coerentes com o critério utilizado para definir a própria classe - aumento da probabilidade de generalizar propriedades de um elemento que constitui uma classe para os outros elementos da mesma classe

02 - CONCEITUAR EVENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- aspecto definidor do conceito de evento - acontecimento cuja determinação de ocorrência é probabilística - aspecto acidental do conceito de evento - acontecimento cuja determinação de ocorrência é absoluta	- Identificar aspectos definidores do conceito de evento	- aspectos definidores do conceito de evento identificados - conceituação de que a ocorrência dos acontecimentos é probabilística	- aumento da probabilidade de identificar determinantes que alteram a probabilidade de ocorrência dos acontecimentos	- aumento da probabilidade de controlar a ocorrência de eventos a partir da manipulação dos determinantes de um evento

03 – CONCEITUAR CLASSE DE EVENTOS				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspecto definidor do conceito de classe - aspecto definidor do conceito de evento 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores do conceito de classe de eventos 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de classe de eventos identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar eventos distintos que constituem a mesma classe 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar eventos de uma classe que não são coerentes com o critério utilizado para definir a própria classe - aumento da probabilidade de generalizar propriedades de um evento que constitui uma classe para os outros elementos da mesma classe

04 - CONCEITUAR COMPORTAMENTO INTERMEDIÁRIO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de comportamento intermediário 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores do conceito de comportamento intermediário 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de comportamento intermediário identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar comportamentos intermediários de um comportamento mais complexo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de que o programa seja eficaz devido a identificação de comportamentos intermediários mais simples que precisam ser desenvolvidos

05 - IDENTIFICAR AÇÕES INTEGRANTES DE UMA CLASSE DE AÇÕES MAIS ABRANGENTE				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- conceito de grau de abrangência	- Identificar ações mais simples de uma classe de ações mais complexa	- ações mais simples de uma classe de ações mais complexa identificadas - aumento do grau de visibilidade acerca de uma classe de ações complexa	- aumento da probabilidade de identificar sequências de ações mais simples de uma classe de ações complexa	- aumento da probabilidade de modelar uma classe de ações mais complexa a partir de classes de ações mais simples

06 - IDENTIFICAR A SEQUÊNCIA EM QUE OCORREM AS AÇÕES INTEGRANTES DE UMA CLASSE DE AÇÕES MAIS ABRANGENTE				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- ações mais simples de uma classe de ações mais complexa identificadas	- ordenar um conjunto de ações mais simples de uma classe de ações mais complexas de acordo com a sequência que ocorrem	- conjunto de ações mais simples de uma classe de ações mais complexas ordenadas de acordo com a sequência que ocorrem	- aumento da probabilidade de identificar lacunas em cadeias comportamentais	- aumento da probabilidade de identificar cadeias comportamentais

07 - IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - conceito de comportamento intermediário - conceito de grau de abrangência - classe de comportamentos complexa 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar comportamentos mais simples de uma classe de comportamentos mais complexa 	<ul style="list-style-type: none"> - comportamentos intermediários mais simples - componentes da classe de comportamentos complexa identificados - aumento do grau de visibilidade acerca de uma classe de comportamentos complexa 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de planejar condições de ensino eficientes para a classe de comportamentos complexa 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de aperfeiçoar o programa de desenvolvimento de comportamentos a partir da identificação de novas classes de comportamentos

08 - IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO QUE O INDIVÍDUO JÁ É CAPAZ DE APRESENTAR				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - conceito de comportamento intermediário - conjunto de comportamentos que o indivíduo já apresenta - comportamentos intermediários que precisam ser desenvolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o indivíduo é capaz de apresentar comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido que o indivíduo é capaz de apresentar verificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de personalizar o programa de desenvolvimento de comportamentos a partir das características do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de aperfeiçoar a decomposição do comportamento a ser desenvolvido

09 - IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS QUE POSSAM SER INCOMPATÍVEIS COM O COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - conceito de comportamento intermediário - conjunto de comportamentos que o indivíduo já apresenta 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se o indivíduo apresenta comportamentos incompatíveis com o comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - comportamentos incompatíveis com o comportamento a ser desenvolvido verificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de personalizar o programa de desenvolvimento de comportamentos a partir das características do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de manutenção do comportamento desenvolvido

10 - CARACTERIZAR O REPERTÓRIO DE ENTRADA DO INDIVÍDUO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - visibilidade acerca dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido - conjunto de comportamentos que o indivíduo já apresenta 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar quais dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido o indivíduo já é capaz de apresentar 	<ul style="list-style-type: none"> - comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido o indivíduo já é capaz de apresentar verificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de personalizar o programa de desenvolvimento de comportamentos a partir das características do indivíduo - redução da probabilidade e de erros ou falhas do indivíduo durante o programa de desenvolvimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade e de que o desenvolvimento do programa seja aversivo para o indivíduo

11 - IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DO INDIVÍDUO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características físicas de um indivíduo - altura - cor da pele - integridade dos membros ou órgãos (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos que se referem a características físicas de um indivíduo identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de caracterizar o indivíduo com o qual o programa de desenvolvimento de comportamentos será executado - aumento da probabilidade de identificar características físicas que alterem a probabilidade de apresentação do comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de que o desenvolvimento do programa seja aversivo para o indivíduo

12 - CARACTERIZAR O INDIVÍDUO COM O QUAL SERÃO DESENVOLVIDOS OS COMPORTAMENTOS DE AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características físicas do indivíduo - conjunto de comportamentos que o indivíduo já apresenta 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - caracterização do indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos de autocuidado e higiene pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de personalizar o programa de desenvolvimento de comportamentos a partir das características do indivíduo - redução da probabilidade de erros ou falhas do indivíduo durante o programa de desenvolvimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de que o desenvolvimento do programa seja aversivo para o indivíduo

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DA UNIDADE 2

13 - IDENTIFICAR AS SITUAÇÕES NAS QUAIS CADA TIPO DE AUXÍLIO NECESSITA SER APRESENTADO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o grau de autonomia para executar um comportamento com o tipo de auxílio que possibilite tornar o indivíduo gradativamente mais autônomo 	<ul style="list-style-type: none"> - grau de autonomia para executar um comportamento relacionado com o tipo de auxílio que possibilite tornar o indivíduo gradativamente mais autônomo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo necessitar gradativamente de menos auxílio para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de esvanecer auxílio para outros comportamentos que o indivíduo não é capaz de apresentar autonomamente

14 - IDENTIFICAR O TIPO DE AUXÍLIO NECESSÁRIO PARA EXECUTAR OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de auxílio que necessita ser apresentado ao indivíduo de acordo com seu grau de autonomia para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - tipo de auxílio a ser apresentado de acordo com o grau de autonomia do indivíduo identificado 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo necessitar gradativamente de menos auxílio para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar o tipo de auxílio necessário para executar outros comportamentos

15 - HIERARQUIZAR AS DIFERENTES FORMAS DE OFERECER AUXÍLIO DE ACORDO COM O GRAU DE INDEPENDÊNCIA QUE POSSIBILITA AO INDIVÍDUO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenar as diferentes formas de oferecer auxílio de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes formas de oferecer auxílio ordenadas de acordo com o grau de independência que possibilita ao indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar o tipo de auxílio que possibilite tornar o indivíduo gradativamente mais autônomo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de esvanecer auxílio para outros comportamentos que o indivíduo não é capaz de apresentar autonomamente

16 - IDENTIFICAR O TIPO OU GRAU DE AUXÍLIO QUE POSSIBILITE AUMENTAR O GRAU DE INDEPENDÊNCIA DO INDIVÍDUO PARA APRESENTAR OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo ou grau de auxílio que possibilite aumentar o grau de independência do indivíduo para apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - tipo ou grau de auxílio que possibilite aumentar o grau de independência do indivíduo para apresentar os comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido identificado 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de o indivíduo necessitar gradativamente de menos auxílio para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de esvanecer auxílio para outros comportamentos que o indivíduo não é capaz de apresentar autonomamente

17 - AVALIAR A FORMA DE AUXÍLIO ADEQUADA AO DESEMPENHO DO INDIVÍDUO PARA DESENVOLVER OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar o desempenho do indivíduo com o tipo de auxílio caracterizado pelo menor grau de ajuda possível 	<ul style="list-style-type: none"> - desempenho do indivíduo comparado com o tipo de auxílio caracteriza do pelo menor grau de ajuda possível - redução da probabilidade de de escolher um tipo de auxílio que seja aversivo para o indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de de o indivíduo necessitar gradativamente de menos auxílio para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de esvanecer auxílio para outros comportamentos que o indivíduo não é capaz de apresentar autonomamente

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DA UNIDADE 3

18 - CONDUZIR FISICAMENTE E DE FORMA TOTAL A EXECUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento - o indivíduo não apresenta por conta própria o comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurar com as mãos a parte do corpo do indivíduo necessária para apresentar o comportamento e conduzi-lo na sua execução 	<ul style="list-style-type: none"> - o indivíduo apresenta o comportamento conduzido totalmente por outra pessoa - condição para conseguir o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

19 - CONDUZIR FISICAMENTE E DE FORMA PARCIAL A EXECUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento - o indivíduo inicia por conta própria o comportamento a ser desenvolvido e o interrompe 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurar com as mãos a parte do corpo do indivíduo necessária para apresentar o comportamento e conduzi-lo até que o indivíduo continue por conta própria o comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - o indivíduo continua a apresentar o comportamento a partir do instante em que o interrompeu - condição para consequenciar o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

20 - DEMONSTRAR COM O PRÓPRIO CORPO A EXECUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento - o indivíduo não apresenta o comportamento a ser desenvolvido diante de uma instrução verbal 	- Demonstrar com o próprio corpo como a atividade deve ser realizada	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento a ser desenvolvido - condição para consequenciar o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

21 - IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS ADEQUADAS DE UMA INSTRUÇÃO VERBAL (TOM DE VOZ, VELOCIDADE E CLAREZA)				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características de uma instrução verbal - altura - velocidade - clareza 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar características adequadas de uma instrução verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - características adequadas de uma instrução verbal identificadas - aumento da probabilidade de o indivíduo se comportar de acordo com a instrução verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

22 - INSTRUIR VERBALMENTE A EXECUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características de uma instrução verbal - altura - velocidade - clareza - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento - o indivíduo não apresenta o comportamento a ser desenvolvido diante de uma solicitação verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - falar pausadamente, com altura moderada e de forma clara como o comportamento a ser desenvolvido deve ser executado 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento a ser desenvolvido - condição para consequência o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

23 - DESCREVER VERBALMENTE A EXECUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento - o indivíduo não apresenta o comportamento a ser desenvolvido diante de uma solicitação verbal	- instruir verbalmente a execução dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido	- aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento a ser desenvolvido - condição para consequenciar o desempenho do indivíduo	- aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio	- aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

24 - SOLICITAR VERBALMENTE A EXECUÇÃO DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características de uma instrução verbal - altura - velocidade - clareza - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento - o indivíduo não apresenta o comportamento a ser desenvolvido diante de uma solicitação verbal 	<ul style="list-style-type: none"> - falar pausadamente, com altura moderada e de forma clara a solicitação para que o comportamento a ser desenvolvido o seja executado 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento a ser desenvolvido - condição para consequência o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

25 - APRESENTAR CONSEQUÊNCIAS IMEDIATAS QUE AUMENTEM A PROBABILIDADE DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- o indivíduo apresenta um comportamento intermediário do comportamento a ser desenvolvido com um grau de autonomia maior	- apresentar imediatamente após a ocorrência do comportamento a ser desenvolvido o eventos que tenham sido verificados como sendo reforçadoras para o organismo	- aumento do grau de satisfação do indivíduo	- aumento da probabilidade de ocorrência do comportamento - aumento da probabilidade de o indivíduo ficar gradualmente sob controle das consequências naturais do comportamento que está sendo desenvolvido	- aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar outros comportamentos de forma autônoma

26 - AUXILIAR O INDIVÍDUO A APRESENTAR OS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - grau de autonomia do indivíduo para executar um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar o tipo de auxílio adequado de acordo com o grau de autonomia do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento a ser desenvolvido - condição para consequenciar o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de o indivíduo apresentar o comportamento com um grau menor de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos que não apresentam comportamentos de maneira independente

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DA UNIDADE 4

27 - IDENTIFICAR CONSEQUÊNCIAS QUE SÃO DE NATUREZA REFORÇADORA/REFORÇADORA PARA O INDIVÍDUO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- eventos que alteram a probabilidade de ocorrência comportamentos quando apresentados como suas consequências	- verificar eventos que aumentam a probabilidade e de comportamentos que os produzem e eventos que aumentam a probabilidade e de comportamentos que os eliminam	- eventos que podem ser utilizados como consequência para aumentar a probabilidade e de comportamentos identificados	- aumento da probabilidade e de tornar o desenvolvimento de um comportamento um evento reforçadora para o indivíduo	- aumento no grau de eficiência e eficácia de um programa para desenvolvimento de novos comportamentos

28 - IDENTIFICAR DIFERENTES TIPOS DE RELAÇÕES TEMPORAIS ENTRE A ATIVIDADE DO ORGANISMO E EVENTOS AMBIENTAIS				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- diferentes possibilidades de relação temporal entre atividade do organismo e eventos ambientais	- identificar diferentes tipos de relações temporais entre a atividade do organismo e eventos ambientais	- identificar que eventos ambientais podem ocorrer antes, concomitantemente ou depois da atividade de um organismo	- aumento da probabilidade e de avaliar as diferentes decorrências sobre a alteração na probabilidade e de um comportamento de acordo com a relação temporal entre a atividade do organismo e eventos ambientais	- aumento da probabilidade e de identificar o tipo de relação temporal que afeta em maior grau a probabilidade e de ocorrência de um comportamento

29 - AVALIAR OS DIFERENTES EFEITOS QUE PROPRIEDADES TEMPORAIS DE EVENTOS AMBIENTAIS POSSUEM NA ALTERAÇÃO DA PROBABILIDADE DE UM COMPORTAMENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- diferentes possibilidades de relação temporal entre atividade do organismo e eventos ambientais - diferentes efeitos sobre a probabilidade de ocorrência de um comportamento	- comparar cada uma das diferentes relações temporais entre a atividade do organismo e eventos ambientais de acordo com a alteração na probabilidade de ocorrência de um comportamento	- diferentes relações temporais entre a atividade do organismo e eventos ambientais comparadas de acordo com a alteração na probabilidade de ocorrência de um comportamento	- aumento da probabilidade de avaliar as diferenças decorréncias sobre a alteração na probabilidade de um comportamento de acordo com a relação temporal entre a atividade do organismo e eventos ambientais	- aumento da probabilidade de identificar o tipo de relação temporal que afeta em maior grau a probabilidade de ocorrência de um comportamento

30 - CONCEITUAR REFORÇAMENTO POSITIVO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de reforçamento positivo - aumento na probabilidade de ocorrência de um comportamento (processo) - apresentação ou ocorrência de eventos consequentes (procedimento) 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar aspectos definidores do conceito de reforçamento positivo 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de reforçamento positivo identificados - conceituação de que o “reforçamento positivo” se refere ao aumento na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos devido a apresentação ou ocorrência de eventos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento na probabilidade de examinar processos comportamentais a partir do conceito de reforçamento positivo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de discriminação entre os diferentes tipos de contingências de reforçamento

31- CONCEITUAR REFORÇAMENTO NEGATIVO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de reforçamento negativo - aumento na probabilidade de ocorrência de um comportamento (processo) - retirada ou eliminação de eventos consequentes (procedimento) 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar aspectos definidores do conceito de reforçamento negativo 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de reforçamento negativo identificados - conceituação de que o “reforçamento negativo” se refere ao aumento na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos devido a retirada ou eliminação de eventos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento na probabilidade de examinar processos comportamentais a partir do conceito de reforçamento negativo 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de discriminação entre os diferentes tipos de contingências de reforçamento

32 - CONCEITUAR PUNIÇÃO POSITIVA				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de punição positiva - manutenção na probabilidade de ocorrência de um comportamento (processo) - apresentação ou ocorrência de eventos consequentes (procedimento) 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar aspectos definidores do conceito de punição positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de punição positiva identificados - conceituação de que o “punição positiva” se refere a manutenção na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos devido a apresentação ou ocorrência de eventos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento na probabilidade de examinar processos comportamentais a partir do conceito de punição positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de discriminação entre os diferentes tipos de contingências de reforçamento

33 - CONCEITUAR PUNIÇÃO NEGATIVA				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- aspectos definidores do conceito de punição negativa - manutenção na probabilidade de ocorrência de um comportamento (processo) - retirada ou eliminação de eventos consequentes (procedimento)	- identificar aspectos definidores do conceito de punição negativa	- aspectos definidores do conceito de punição negativa identificados - conceituação de que o “punição negativa” se refere a manutenção na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos devido a retirada ou eliminação de eventos consequentes	- aumento na probabilidade de examinar processos comportamentais a partir do conceito de punição negativa	- aumento da probabilidade de discriminação entre os diferentes tipos de contingências de reforçamento

34 - CONCEITUAR EXTINÇÃO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de extinção - redução na probabilidade de ocorrência de um comportamento (processo) - suspensão de eventos consequentes (procedimento) 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar aspectos definidores do conceito de extinção 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de extinção identificados - conceituação de que o “extinção” se refere a redução na probabilidade de ocorrência de uma classe de comportamentos devido a suspensão de eventos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento na probabilidade de examinar processos comportamentais a partir do conceito de extinção 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de discriminação entre os diferentes tipos de contingências de reforçamento

35 - IDENTIFICAR DIFERENTES FORMAS/TIPOS DE CONSEQUENCIAÇÃO (CONTINGÊNCIAS DE REFORÇAMENTO)				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none">- diferentes formas/tipos de consequenciação- contingência de reforçamento positivo- contingência de reforçamento negativo- contingência de punição positiva- contingência de punição negativa- contingência de extinção	<ul style="list-style-type: none">- Identificar diferentes formas/tipos de consequenciação (contingências de reforçamento)	<ul style="list-style-type: none">- diferentes formas/tipos de consequenciação (contingências de reforçamento) identificadas	<ul style="list-style-type: none">- aumento na probabilidade de examinar processos comportamentais a partir do conceito de contingência de reforçamento- aumento na probabilidade de identificar eventos que alteram a probabilidade de ocorrência de um comportamento- aumento da probabilidade de alterar a probabilidade de ocorrência de um comportamento	<ul style="list-style-type: none">- aumento da probabilidade e de discriminação entre os diferentes tipos de contingências de reforçamento

36 - CONCEITUAR FORTALECIMENTO DE COMPORTAMENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de fortalecimento do comportamento - aumento no grau de força das relações que se estabelecem entre classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores do conceito de fortalecimento de comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de fortalecimento de comportamento identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento - aumento da probabilidade de relacionar contingência de reforçamento com fortalecimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de integrar as noções de comportamento e de contingências de reforçamento

37 - CONCEITUAR ENFRAQUECIMENTO DE COMPORTAMENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de enfraquecimento do comportamento - redução no grau de força das relações que se estabelecem entre classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores do conceito de enfraquecimento de comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de enfraquecimento de comportamento identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento - aumento da probabilidade e de relacionar contingência de extinção com enfraquecimento do comportamento - redução da probabilidade e de relacionar contingências de punição com enfraquecimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de integrar as noções de comportamento e de contingências de reforçamento

38 - CONCEITUAR SUPRESSÃO DE COMPORTAMENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de supressão do comportamento - manutenção no grau de força das relações que se estabelecem entre classe de estímulos antecedentes, classe de respostas e classe de estímulos consequentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores do conceito de supressão de comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de supressão de comportamento identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento - aumento da probabilidade de relacionar contingência de extinção com enfraquecimento do comportamento - redução da probabilidade de relacionar contingências de punição com enfraquecimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de integrar as noções de comportamento e de contingências de reforçamento

39 - IDENTIFICAR DIFERENTES TIPOS DE ALTERAÇÃO NA FORÇA DAS RELAÇÕES CONSTITUINTES DE UM COMPORTAMENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento - fortalecimento do comportamento - enfraquecimento do comportamento - supressão do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de avaliar os diferentes efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade de um comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de integrar as noções de comportamento e de contingências de reforçamento

40 - AVALIAR OS DIFERENTES EFEITOS QUE O TIPO DE CONSEQUÊNCIA POSSUI NA ALTERAÇÃO DA PROBABILIDADE DE UM COMPORTAMENTO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de alteração na força das relações constituintes de um comportamento - fortalecimento do comportamento - enfraquecimento do comportamento - supressão do comportamento - diferentes formas/tipos de contingências de reforçamento <ul style="list-style-type: none"> - contingência de reforçamento positivo - contingência de reforçamento negativo - contingência de punição positiva - contingência de punição negativa - contingência de extinção 	<ul style="list-style-type: none"> - relacionar cada um dos efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade e de um comportamento com as contingências de reforçamentos correspondentes 	<ul style="list-style-type: none"> - efeitos que o tipo de consequência possui na alteração da probabilidade e de um comportamento relacionados com as contingências de reforçamentos correspondentes 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de relacionar contingência de reforçamento com fortalecimento do comportamento - aumento da probabilidade e de relacionar contingência de extinção com enfraquecimento do comportamento - redução da probabilidade e de relacionar contingências de punição com enfraquecimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de integrar as noções de comportamento e de contingências de reforçamento

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DA UNIDADE 5

41 - REGISTRAR O TIPO DE AUXÍLIO NECESSÁRIO PARA CADA UM DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - folha de registro apropriada para representar o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - escrever em folha de registro apropriada o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - registro do tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do grau de visibilidade acerca do desempenho do indivíduo - aumento da probabilidade e de apresentar auxílios que tornem o indivíduo gradativamente mais autônomo - aumento da probabilidade e de considerar o desenvolvimento do comportamento do indivíduo como um evento reforçadora 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de auxiliar o indivíduo de modo a torná-lo autônomo na execução do comportamento desenvolvido

42 - RELACIONAR O TIPO DE AUXÍLIO NECESSÁRIO PARA CADA UM DOS COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DO COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO COM UM GRAU DE MENSURAÇÃO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - diferentes graus de mensuração para os diferentes tipos de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar o tipo de auxílio necessário para cada um dos comportamentos intermediários do comportamento a ser desenvolvido com um grau de mensuração 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio relacionados com diferentes graus de mensuração 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de apresentar auxílios que tornem o indivíduo gradativamente mais autônomo - aumento da probabilidade e de hierarquizar os diferentes tipos de auxílio de acordo com seus graus de auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de auxiliar o indivíduo de modo a torná-lo autônomo na execução do comportamento desenvolvido

43 - REPRESENTAR O DESEMPENHO DO INDIVÍDUO EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO QUE ESTÁ SENDO DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - diferentes graus de mensuração para os diferentes tipos de auxílio - folha de registro apropriada para representar o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar o desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido representado 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do grau de visibilidade acerca do desempenho do indivíduo - aumento da probabilidade de apresentar auxílios que tornem o indivíduo gradativamente mais autônomo - aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento do comportamento do indivíduo como um evento reforçadora 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar o indivíduo de modo a torná-lo autônomo na execução do comportamento desenvolvido

44 - DESCREVER MUDANÇAS OCORRIDAS NOS COMPORTAMENTOS APRESENTADOS PELO INDIVÍDUO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes tipos de auxílio que podem ser apresentados para auxiliar um indivíduo a desenvolver um comportamento - diferentes graus de auxílio relacionados aos diferentes tipos de auxílio - diferentes graus de mensuração para os diferentes tipos de auxílio - folha de registro apropriada para representar o desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - escrever cursivamente as alterações percebidas em relação ao desempenho do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - alterações percebidas em relação ao desempenho do indivíduo escritas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento do grau de visibilidade acerca do desempenho do indivíduo - aumento da probabilidade de apresentar auxílios que tornem o indivíduo gradativamente mais autônomo - aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento do comportamento do indivíduo como um evento reforçadora - aumento da probabilidade de identificar diferentes aspectos que indiquem o grau de desenvolvimento do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de auxiliar o indivíduo de modo a torná-lo autônomo na execução do comportamento desenvolvido

45 - AVALIAR O DESEMPENHO DO INDIVÍDUO EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO QUE ESTÁ SENDO DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- conjunto de registros acerca do desempenho do indivíduo	- comparar entre si os registros cumulativos relacionados ao desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido	- registros cumulativos relacionados ao desempenho do indivíduo em relação ao comportamento que está sendo desenvolvido comparados entre si	- aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento do comportamento do indivíduo como um evento reforçadora	- aumento da probabilidade de auxiliar o indivíduo de modo a torná-lo autônomo na execução do comportamento desenvolvido - aumento da probabilidade de auxiliar o indivíduo a apresentar com maior grau de autonomia outros comportamentos - aumento da probabilidade de auxiliar outros indivíduos a apresentar com maior grau de autonomia outros comportamentos

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DA UNIDADE 6

46 - IDENTIFICAR DISTINTOS CONCEITOS DE “DEFICIÊNCIA MENTAL” E DE “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes fontes de informação (livros, revistas, jornais, internet etc.) - diferentes definições dos termos “deficiência mental” e “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar diferentes definições dos termos “deficiência mental” e “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes definições dos termos “deficiência mental” e “deficiência intelectual” identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - percepção de que há múltiplas definições para os conceitos - percepção de que há ênfase em diferentes aspectos para definir os conceitos 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de avaliar as definições relacionadas aos conceitos

47 - CONCEITUAR MULTIDETERMINAÇÃO DE FENÔMENOS				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de multideterminação de fenômenos - conjunto de variáveis que alteram a probabilidade de ocorrência dos fenômenos 	<ul style="list-style-type: none"> - identificar aspectos definidores do conceito de multideterminação de fenômenos 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos definidores do conceito de multideterminação de fenômenos identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de considerar a ocorrência dos fenômenos como uma cadeia de causas e efeitos - aumento da probabilidade de identificar múltiplas variáveis que alteram a probabilidade de ocorrência de um fenômeno 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de considerar que a ocorrência dos fenômenos é determinada probabilisticamente

48 - IDENTIFICAR POSSÍVEIS DETERMINANTES DO QUE É DENOMINADO “DEFICIÊNCIA MENTAL” OU “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes definições dos termos “deficiência mental” e “deficiência intelectual” - informações a respeito da história de vida de um indivíduo com diagnóstico de “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” - informações relativas a condições de saúde - informações relativas a condições sócio-econômicas - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar prováveis determinantes do que é denominado “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - possíveis determinantes do que é denominado “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” identificados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar aspectos que alteram a probabilidade de alterar o desenvolvimento de um indivíduo até um grau em que o mesmo é diagnosticado como sendo “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de considerar “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” como uma patologia causada por entidades internas ao indivíduo

49 - IDENTIFICAR ASPECTOS RELATIVOS AO COMPORTAMENTO DOS INDIVÍDUOS QUE SE REFEREM AO QUE É DENOMINADO “DEFICIÊNCIA MENTAL” OU DE “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- condição em que é possível observar um indivíduo com diagnóstico de “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” se comportar durante suas atividades do cotidiano	- Identificar aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado “deficiência mental” ou de “deficiência intelectual”	- aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado “deficiência mental” ou de “deficiência intelectual” identificados	- aumento da probabilidade de identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento precário ou inexistência de comportamentos básicos de pessoas com diagnóstico de “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”	- redução da probabilidade de considerar “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” como uma patologia causada por entidades internas ao indivíduo - aumento da probabilidade de considerar a “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” como se referindo a uma deficiência comportamental

50 - AVALIAR OS CONCEITOS DE “DEFICIÊNCIA MENTAL” E DE “DEFICIÊNCIA INTELECTUAL”				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes definições dos termos “deficiência mental” e “deficiência intelectual” - prováveis determinantes do que é denominado “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” - aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que se referem ao que é denominado “deficiência mental” ou de “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar as diferentes definições do termo “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” com os aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que possuem tal diagnóstico e com os prováveis determinantes para a ocorrência da “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes definições do termo “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” com os aspectos relativos ao comportamento dos indivíduos que possuem tal diagnóstico e com os prováveis determinantes para a ocorrência da “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” comparadas entre si 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar aspectos relacionados ao desenvolvimento precário ou inexistência de comportamentos básicos de pessoas com diagnóstico de “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” 	<ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de considerar “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” como uma patologia causada por entidades internas ao indivíduo - aumento da probabilidade de considerar a “deficiência mental” ou “deficiência intelectual” como se referindo a uma deficiência comportamental

51 - IDENTIFICAR CONSEQUÊNCIAS PARA SI PRÓPRIO E PARA O INDIVÍDUO QUE SE COMPORTA AO DESENVOLVER COMPORTAMENTOS DE AUTOCUIDADO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos relacionados as consequências das atividades de um organismo que podem ser identificadas - aspectos sociais - aspectos físicos - aspectos biológicos - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar consequências para si próprio e para o indivíduo que se comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado 	<ul style="list-style-type: none"> - consequências para si próprio e para o indivíduo que se comporta ao desenvolver comportamentos de autocuidado identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e dos comportamentos relacionados a desenvolver comportamentos do indivíduo - redução da probabilidade e de comportamentos relacionados a executar pelo indivíduo comportamentos que poderiam ser desenvolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de ficar sob controle das consequências benéficas para o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos

52 - IDENTIFICAR CONSEQUÊNCIAS A CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO AO DESENVOLVER COMPORTAMENTOS DE AUTOCUIDADO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos relacionados as consequências das atividades de um organismo que podem ser identificadas - aspectos sociais - aspectos físicos - aspectos biológicos - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado 	<ul style="list-style-type: none"> - consequências a curto, médio e longo prazo ao desenvolver comportamentos de autocuidado identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e dos comportamentos relacionados a desenvolver comportamentos do indivíduo - redução da probabilidade e de comportamentos relacionados a executar pelo indivíduo comportamentos que poderiam ser desenvolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de ficar sob controle das consequências benéficas para o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos

53 - IDENTIFICAR DECORRÊNCIAS DE O INDIVÍDUO EXECUTAR OU NÃO DE FORMA AUTÔNOMA O COMPORTAMENTO A SER DESENVOLVIDO				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - aspectos relacionados as consequências das atividades de um organismo que podem ser identificadas - aspectos sociais - aspectos físicos - aspectos biológicos - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - decorrências de o indivíduo executar ou não de forma autônoma o comportamento a ser desenvolvido identificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade dos comportamentos relacionados a desenvolver comportamentos do indivíduo - redução da probabilidade de comportamentos relacionados a executar pelo indivíduo comportamentos que poderiam ser desenvolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de ficar sob controle das consequências benéficas para o indivíduo com o qual serão desenvolvidos os comportamentos

54 - IDENTIFICAR DIFERENTES ÂMBITOS DE ATUAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA SAÚDE				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTERIORES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- diferentes âmbitos de atuação profissional	- Identificar diferentes âmbitos de atuação para profissionais da saúde	- diferentes âmbitos de atuação profissional identificados	- aumento da probabilidade de identificar atividades profissionais que se referem aos diferentes âmbitos de atuação profissional - aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde	- aumento da probabilidade de atuar em âmbitos de atuação mais significativos

55 - CARACTERIZAR OS DIFERENTES ÂMBITOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - diferentes âmbitos de atuação profissional - aspectos que podem ser utilizados para caracterizar os diferentes âmbitos de atuação profissional - grau de abrangência - grau de benefícios gerados - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar aspectos definidores dos diferentes âmbitos de atuação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - diferentes âmbitos de atuação profissional caracterizados 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de identificar atividades profissionais que se referem aos diferentes âmbitos de atuação profissional - aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de atuar em âmbitos de atuação mais significativos

56 - IDENTIFICAR O DESENVOLVIMENTO DE COMPORTAMENTOS BÁSICOS COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO EM UM ÂMBITO DE PROMOÇÃO DE SAÚDE				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADO S A MÉDIO PRAZO	RESULTADO S A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características dos diferentes âmbitos de atuação profissional - características do desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde 	<ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento de comportamentos básicos identificado como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de considerar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde - aumento da probabilidade e dos comportamentos relacionados a desenvolver comportamentos do indivíduo - redução da probabilidade e de comportamentos relacionados a executar pelo indivíduo comportamentos que poderiam ser desenvolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade e de atuar em âmbitos de atuação mais significativos

57 - CONCEITUAR “SAÚDE”				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- aspectos definidores do conceito de “saúde”	- Identificar aspectos definidores do conceito de “saúde”	- aspectos definidores do conceito de “saúde” identificados	- aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde	- aumento da probabilidade de atuar em âmbitos de atuação mais significativos

58 - AVALIAR FUNÇÃO DE UM PROFISSIONAL DA SAÚDE EM UMA INSTITUIÇÃO QUE ATENDE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMPORTAMENTAL				
CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESPOSTAS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
<ul style="list-style-type: none"> - características dos diferentes âmbitos de atuação profissional - características do desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde - aspectos definidores do conceito de “saúde” 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar as atividades desenvolvidas pelos profissionais da saúde que atuam na instituição com as atividades identificadas nos diferentes âmbitos de atuação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> - atividades desenvolvidas pelos profissionais da saúde que atuam na instituição com as atividades identificadas nos diferentes âmbitos de atuação profissional comparadas 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de considerar o desenvolvimento de comportamentos básicos como possibilidade de atuação em um âmbito de promoção de saúde - aumento da probabilidade dos comportamentos relacionados a desenvolver comportamentos do indivíduo - redução da probabilidade de comportamentos relacionados a executar pelo indivíduo comportamentos que poderiam ser desenvolvidos 	<ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de atuar em âmbitos de atuação mais significativos

59 – DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS A AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL				
CLASSE DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSE DE RESULTADOS	CLASSE DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES		
		RESULTADOS IMEDIATOS	RESULTADOS A MÉDIO PRAZO	RESULTADOS A LONGO PRAZO
- indivíduos com diferentes graus de dependência para apresentar comportamentos relacionados à autocuidado ou higiene pessoal (escovar os dentes, alimentar-se, banhar-se, despir-se, vestir-se, pentear o cabelo, arrumar a cama etc.)	- desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene pessoal	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - realização da atividade em período de tempo maior (comparando com tempo despendido quando cuidador executa o comportamento pelo abrigado) - recusa do abrigado a ser auxiliado - aumento da visibilidade acerca do desempenho do abrigado ao executar comportamentos de autocuidado e higiene <p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - redução do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal - contato físico entre abrigado e cuidador por meio do auxílio para apresentar um comportamento - atenção social nas situações relacionadas à autocuidado e higiene pessoal - aumento do grau de controle sobre situações relacionadas à autocuidado ou higiene pessoal - aumento do grau de conforto corporal - aumento do custo de resposta em situações relacionadas a comportamentos de autocuidado e higiene pessoal 	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de considerar abrigado incapaz de executar comportamentos de autocuidado e higiene - aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene sob controle de benefícios para o abrigado - aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene com outros abrigados - aumento da probabilidade de desenvolver outros tipos de comportamentos com abrigados <p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição - redução do grau de dependência de outras pessoas 	<p>PARA O CUIDADOR</p> <ul style="list-style-type: none"> - redução da probabilidade de considerar abrigado incapaz de executar comportamentos de autocuidado e higiene - aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene sob controle de benefícios para o abrigado - aumento da probabilidade de desenvolver comportamentos relativos à autocuidado e higiene com outros abrigados - aumento da probabilidade de desenvolver outros tipos de comportamentos com abrigados <p>PARA O ABRIGADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento da probabilidade de apresentar grau de independência para viver fora da instituição - manutenção de instituições que tornam gradativamente menos dependentes as pessoas com deficiência atendidas - redução do contingente de pessoas dependentes - menor necessidade de instituições para abrigar pessoas dependentes

APÊNDICE 4

**CONJUNTO DE ROTEIROS UTILIZADOS COMO CONDIÇÕES
FACILITADORAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE
COMPORTAMENTOS INTERMEDIÁRIOS DA CLASSE
“DESENVOLVER COMPORTAMENTOS RELATIVOS À
AUTOCUIDADO E HIGIENE PESSOAL DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA COMPORTAMENTAL”**

Atividade 2 – Escolher um comportamento que será ensinado e caracterizá-lo.

Além de caracterizar o educando é necessário também caracterizar o comportamento a ser ensinado, que nesse caso é alguma atividade de vida diária. Essa atividade está dividida em duas partes: na primeira delas, está sendo solicitado que sejam listadas as decorrências de o educando saber ou não o comportamento a ser ensinado. Esse é um exercício que pode auxiliar a explicitar os benefícios para o educando em aprender um comportamento (e não apenas os benefícios para quem ensina). A segunda parte da atividade consiste em listar a sequência de comportamentos que constituem a atividade de rotina a ser ensinada. Essa é uma etapa fundamental, pois possibilita identificar aquilo que o educando deve ser capaz de fazer ou aquilo que ele já é capaz de fazer antes mesmo de ser ensinado.

2.1. Liste as decorrências de ensinar ou não um comportamento.

Quais as decorrências de o educando saber executar o comportamento?	Quais as decorrências de o educando <u>não</u> saber executar o comportamento?

Agora, verifique se além das consequências que você listou, estão presentes consequências a curto, médio e longo prazo e também as consequências para os profissionais e não apenas para os educandos. Caso não as tenha listado, faça isso.

2.2. Liste a sequência ou cadeia de comportamentos que precisa ser realizada para que o educando execute a atividade de vida diária.

A seguir, escreva a sequência de comportamentos que devem ser apresentados para realizar o comportamento a ser ensinado. Pense em você mesmo executando tal comportamento e vá escrevendo na forma de verbos cada etapa.

A seqüência ou cadeia de comportamentos para [_____] consiste em...	
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	

Resumindo, nesta primeira etapa da capacitação para alterar comportamentos relacionados às atividades cotidianas foi possível dar o primeiro passo, que é o de caracterizar a situação de intervenção. Para isso, listamos características dos educandos e do comportamento a ser ensinado. Na próxima etapa, veremos como tudo isso será útil para medir aquilo que os educandos já são capazes de fazer, o que posteriormente servirá de comparação para quando formos avaliar a efetividade de nosso planejamento para criar condições de ensino.

ROTEIRO 2

Medir aspectos do comportamento que será ensinado

Já tomamos as decisões iniciais para iniciar um processo de alteração de comportamentos relacionados a atividades de vida diária. Caracterizamos alguns aspectos que compõem a situação na qual iremos intervir, mais especificamente caracterizamos um educando e um comportamento a ser ensinado. Agora estamos prontos para a próxima etapa, que é a de verificar que “partes” do comportamento a ser ensinado o educando já é capaz de executar. Para isso, precisamos retomar a Atividade 2.2 da primeira etapa na qual identificamos a cadeia de comportamentos que precisa ser realizada para que o educando execute o comportamento a ser ensinado.

Atividade 1 - Avaliar a sequência ou cadeia de comportamentos que precisa ser realizada para que o educando execute o comportamento a ser ensinado.

A seguir avalie a cadeia de comportamentos identificada na Atividade 2.2 da etapa anterior. Avalie se a sequência listada está na ordem de execução correta; se está faltando algum elo da cadeia; se a redação descreve aquilo que o educando deve fazer (na forma de verbos no infinitivo) etc.

A sequência ou cadeia de comportamentos consiste em...	
01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	

09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	

Atividade 2 - Mensurar um aspecto do comportamento a ser ensinado (grau de independência para executar um comportamento)

Agora que já caracterizamos um comportamento a ser ensinado, precisamos avaliar o quanto o educando já é capaz de realizar esse comportamento. Isso pode ser feito a partir da mensuração de algum aspecto desse comportamento. Considerando que nosso principal objetivo é tornar os educandos mais independentes na execução de atividades de vida diária, vamos utilizar o grau de independência ou ajuda necessária para executar tais comportamentos como aspecto a ser utilizado na mensuração.

São seis os níveis de ajuda necessários para executar um comportamento. Na Tabela 1 é possível observar cada um dos níveis de ajuda e uma descrição do que define cada um desses níveis.

TABELA 1

Níveis de ajuda necessários para executar um comportamento e descrição do que define cada um dos níveis de ajuda.

NÍVEL DE AJUDA		DESCRIÇÃO DO NÍVEL DE AJUDA
0	Executa o comportamento de forma independente	O educando executa o comportamento diante da solicitação verbal do profissional
1	Executa o comportamento com instrução verbal	O educando executa o comportamento diante de instruções verbais do profissional que descrevam o

		comportamento a ser executado
2	Executa o comportamento com instrução verbal e demonstração	O educando executa o comportamento diante de instruções verbais do profissional que descrevam o comportamento a ser executado e de demonstração que o profissional realiza com seu próprio corpo de como o comportamento deve ser executado
3	Executa o comportamento com auxílio físico parcial	O educando executa o comportamento diante de auxílio físico parcial oferecido pelo profissional
4	Executa o comportamento com auxílio físico total	O educando executa o comportamento diante de auxílio físico total oferecido pelo profissional
5	Não executa o comportamento	O educando não executa o comportamento diante de nenhuma forma de ajuda descrita anteriormente

Leia com atenção a Tabela 1, pois serão esses níveis de ajuda que serão utilizados para medir o quanto o educando já é capaz de executar de forma autônoma um comportamento. Observe que quanto mais ajuda o educando precisar, maior o grau atribuído a esse comportamento. Por exemplo, se o educando executa um comportamento sem ajuda nenhuma é atribuído o número “0”, caso o educando execute o comportamento mediante uma instrução verbal é atribuído o número “1” e assim por diante até o nível

de ajuda “5”, que significa que o educando não executa a atividade por si mesmo.

A seguir, você pode observar como é possível mensurar o grau de independência na execução de um comportamento. A partir da decomposição de um comportamento em uma sequência ou cadeia de outros comportamentos, você pode atribuir para cada comportamento da cadeia um valor de 0 a 5 que corresponde ao grau de ajuda necessário para sua execução. Perceba que você já possui pronta a decomposição de um comportamento e que acabou de aprender cada um dos níveis de ajuda. Caso tenha dúvida com relação a essas etapas, reveja o roteiro anterior e solicite ajuda, pois a atividade desta etapa depende disso.

Comportamentos da cadeia		Nível de ajuda
01	Abrir o registro de água	0 / 1 / 2 / 3 / X / 5
02	(...)	0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5
03	(...)	0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5
04	(...)	0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5
05	(...)	0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5

Como atividade, você irá mensurar em diferentes ocasiões (pelo menos três vezes) o comportamento a ser ensinado para verificar o grau de independência do educando na execução desse comportamento. Você receberá folhas de registro específicas para realizar a atividade e instruções de como utilizá-la, além disso, você será acompanhado durante a realização dessa atividade para eventuais dúvidas e auxílio necessário.

ROTEIRO 3

Criar condições para a ocorrência de comportamentos

Até agora, caracterizamos um comportamento a ser ensinado e mensuramos o quanto o educando já é capaz de realizar esse comportamento. É como se até agora tivéssemos “preparado o terreno” para começar a atuar. Agora, vamos aprender algumas formas de alterar comportamentos que correspondem a atividades de vida diária, que é nosso principal objetivo. Para isso, novamente serão propostas duas atividades. Uma delas consiste em ler e debater a respeito de cada um dos comportamentos que os profissionais podem apresentar para facilitar que os educandos executem comportamentos que correspondem a atividades de vida diária de forma cada vez mais independente. A outra atividade consiste em efetivamente apresentar esses comportamentos durante a orientação e supervisão de uma das atividades de vida diária de um educando e continuar o registro do desempenho do educando nessa atividade.

Atividade 1 - Ler e debater a respeito de cada um dos comportamentos de auxílio ao educando.

Nessa atividade você deverá ler informações a respeito dos comportamentos que os profissionais podem apresentar para facilitar a execução de atividades de vida diária dos educandos. Preste atenção durante a leitura e faça perguntas que surgirem ou sugestões de como o comportamento poderia ser apresentado. Preste atenção sempre em que situação cada comportamento deve ser apresentado, como cada comportamento deve ser apresentado e que consequência deve ser apresentada pelo profissional caso o educando apresente ou não o comportamento solicitado.

Na Tabela 1 estão presentes os comportamentos que o profissional pode apresentar para facilitar a execução de um comportamento do educando. Os comportamentos estão na ordem em que devem ser apresentados pelo profissional. Ao orientar a execução de uma atividade pelo educando, o primeiro comportamento a ser apresentado pelo profissional é “Solicitar verbalmente a realização da atividade”, caso o educando não realize a atividade, o profissional deve “Instruir verbalmente a realização da atividade”. Mesmo se o educando não realizar a atividade, o profissional deve seguir apresentando os outros comportamentos descritos na Tabela 1, até que a única possibilidade seja executar o comportamento pelo educando. O que deve ser evitado é realizar a atividade pelo educando antes de apresentar os comportamentos de auxílio, é claro que executar a atividade pelo educando pode ser necessário, mas deve ser a última alternativa.

Tabela 1

Comportamentos a serem apresentados pelos profissionais como condição que facilita a apresentação de comportamentos dos educandos

COMPORTAMENTO DO PROFISSIONAL		DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
1	Solicitar verbalmente a realização da atividade	Diante do educando, o profissional deve solicitar verbalmente (de forma pausada e com tom de voz moderado) a realização da atividade
2	Instruir verbalmente a realização da atividade	Diante do educando que não atende a solicitação verbal, o profissional deve descrever verbalmente (de forma pausada e com tom de voz moderado) como a atividade deve ser realizada
3	Instruir verbalmente e demonstrar como a atividade deve ser realizada com o próprio corpo	Diante do educando que não atende a instrução, o profissional deve continuar a instruí-lo e a demonstrar com o próprio corpo como a atividade deve ser realizada
4	Auxiliar fisicamente e de forma parcial a realização da atividade	Diante do educando que não atende a demonstração, o profissional deve segurar com suas mãos a parte do corpo do educando necessária para realizar a atividade e conduzi-lo até que ele inicie por conta própria a atividade
5	Auxiliar fisicamente e de forma total a realização da atividade	Diante do educando que não inicia por conta própria a atividade, o profissional deve continuar a segurar com suas mãos a parte do corpo do educando necessária para realizar a atividade e conduzi-lo na execução da atividade

Sempre que o educando fizer algo adequado e que for desejável que volte a acontecer devemos apresentar certo tipo de consequência para o educando. Na Tabela 2 é possível observar o comportamento que o profissional deve apresentar sempre após o educando realizar alguma solicitação, instrução, demonstração ou auxílio físico. É importante que a consequência (que pode ser um elogio ou a descrição do que o educando acabou de fazer) seja apresentada logo em seguida da apresentação do comportamento pelo educando.

Tabela 2

Comportamentos a serem apresentados pelos profissionais como condição que facilita a manutenção de comportamentos dos educandos

COMPORTAMENTO DO PROFISSIONAL	DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO
Consequenciar comportamentos adequados do educando	Diante de solicitação, instrução, demonstração ou auxílio físico parcial no qual o educando executa ou inicia a execução da atividade, o profissional deve imediatamente elogiá-lo e descrever o que o educando acabou de fazer

Atividade 2 - Orientar um educando na realização de uma atividade de acordo com os comportamentos de auxílio já descritos.

Na atividade anterior, discutimos a respeito dos comportamentos que os profissionais que lidam diretamente com os educandos podem apresentar para facilitar a realização de atividades por eles próprios. Vimos diante de que situação cada comportamento deve ser apresentado, como ele deve ser apresentado e que tipo de consequência deve ser apresentada ao educando caso ele apresente, ou não o comportamento solicitado. Você receberá um Anexo que apresenta de forma esquemática os comportamentos que devem ser apresentados pelo profissional para orientar a realização de atividade de vida diária. Leia com atenção o Anexo, pois agora é hora de apresentarmos esses comportamentos em uma situação real de trabalho. Para isso, você será acompanhado durante a realização dessa atividade para eventuais dúvidas e auxílio necessário.

Vamos tomar o cuidado de não interferir na rotina da instituição nessa etapa do trabalho, por isso se outros educandos também estiverem realizando a mesma atividade, deixaremos o educando que vamos ensinar por último na execução da atividade que estamos ensinando. Assim poderemos demorar um pouco mais na orientação do educando sem atrapalhar a rotina de trabalho da instituição. Sem dúvida teremos muito trabalho e perderemos muito tempo no início, mas gradativamente o educando se tornará mais independente e isso poupará tempo no futuro, mas não se esqueça que isso depende dos comportamentos que você apresentar como profissional. Provavelmente os comportamentos que você apresentava anteriormente era o de solicitar a execução da atividade e logo em seguida, caso o educando não

atendesse a solicitação, você executava a atividade por ele. Agora você sabe que outros comportamentos podem ser apresentados antes de executar a atividade pelo educando e eles constituem uma complexa cadeia de comportamentos que precisam ser apresentados conforme o Anexo que receberam.

Atividade 3 - Continuar a mensuração do comportamento que está sendo ensinado.

Essa atividade consiste em continuar medindo o comportamento que está sendo ensinado. Até agora, medimos um comportamento para saber o quanto o educando já era capaz de realizá-lo, agora vamos continuar medindo esse mesmo comportamento para saber o quanto que os comportamentos de auxílio ou ajuda que estão sendo apresentados por vocês estão ajudando os educandos a serem mais independentes. Está sendo solicitado que continue as mensurações do comportamento que está sendo ensinado até a próxima etapa. Você receberá novas folhas de registro para essa atividade

É claro que as mudanças no início não serão muito perceptíveis, e é por isso mesmo que vamos continuar a mensurar o comportamento, pois dessa forma as mudanças mesmo que pequenas serão perceptíveis com o registro e com certeza isso será reforçadora para nós. Apesar das dificuldades, vamos continuar! O que estamos fazendo é pouco comum em instituições que atendem pessoas com deficiência intelectual. Por isso precisamos avaliar e aperfeiçoar o que estamos fazendo, e isso nós faremos nas próximas duas etapas.

ROTEIRO 4

Avaliar as condições de ensino e desempenho dos educandos

Na última etapa debatemos a respeito dos comportamentos que os profissionais poderiam apresentar para facilitar a ocorrência de comportamentos dos educandos. Além de debater a respeito, vocês de fato apresentaram esses comportamentos em situações reais de trabalho. Sabemos que “colocar em prática” é algo muito mais difícil do que ficar apenas na “teoria”, mas esse é mais um desafio que temos que superar e na medida do possível temos que transformar em comportamentos o conhecimento que vamos adquirindo. Para isso, estão sendo propostas duas atividades: a primeira delas consiste em avaliar os comportamentos que vocês apresentaram para facilitar a ocorrência de comportamentos dos educandos, e a segunda atividade consiste em continuar avaliando o desempenho dos educandos ao apresentar os comportamentos que estamos ensinando.

Atividade 1 - Avaliar os comportamentos de ajuda ou auxílio apresentados como condição para facilitar a ocorrência de comportamentos dos educandos.

O que estamos fazendo é algo pouco comum em instituições que atendem pessoas com deficiência intelectual e por esse motivo precisa ser aperfeiçoado constantemente. Gostaríamos que avaliassem os comportamentos que vocês apresentaram para facilitar a ocorrência de comportamentos dos educandos. Lembrem que aquilo que os educandos fazem depende de nosso comportamento, se os educandos não aprendem, esse fato se deve às deficiências em nossos procedimentos e não às deficiências dos educandos. Sendo assim, vamos avaliar nossos procedimentos a partir das seguintes perguntas para podermos oferecer melhores condições para os educandos:

1 – Quais dos comportamentos de ajuda ou auxílio que você já apresentava e quais os comportamentos que você não apresentava?

<hr/> <hr/>
2 – Que mudanças você percebeu na sua forma de atuar? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

3 – Quais dos comportamentos de ajuda ou auxílio você teve mais dificuldade de apresentar? Que dificuldades foram essas? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

4 – Você consequenciou cada mudança percebida no comportamento do educando? Como você fez isso?

5 – Que mudanças você propõe a partir dessa breve avaliação?

Atividade 2 - Avaliar o desempenho dos educandos ao apresentar os comportamentos que estão sendo ensinados.

Outra forma de avaliar os comportamentos que foram apresentados por vocês para facilitar a ocorrência de comportamentos dos educandos é verificar que mudanças ocorreram no comportamento dos educandos. Caso os educandos tenham se tornado um pouco mais independentes na execução de alguma atividade de vida diária é provável que os comportamentos que vocês apresentaram tenham influenciado nisso. Então, nessa atividade será

solicitado que vocês identifiquem as mudanças que vocês perceberam no comportamento dos educandos.

1 – Você percebeu alguma mudança no comportamento do educando? Que mudanças foram essas?

Atividade 3 - Continuar a mensuração do comportamento que está sendo ensinado.

A avaliação daquilo que fazemos não pode ser feita apenas a partir de opiniões ou impressões pessoais das mudanças que percebemos quando há outros meios (mais precisos) para se fazer isso. Por isso, é necessário continuar a mensuração do comportamento que está sendo ensinado a fim de verificar o quanto os educandos estão se tornando mais independentes. O objetivo principal de uma instituição que atende pessoas com deficiência intelectual é torná-los cada vez mais independentes e uma forma de demonstrar que os profissionais trabalham para garantir esse objetivo é manter os registros de cada educando. Você receberá novas folhas de registro para continuar a mensuração do comportamento, que nesse momento espera-se que você já esteja realizando sem auxílio.

Essa atividade consiste em de fato orientar um educando na realização de uma atividade de vida diária a partir das mudanças listadas na atividade anterior. No entanto, antes de mudar seus procedimentos debata com outros profissionais a respeito das mudanças que você propõe.

Atividade 3 - Continuar a mensuração do comportamento que está sendo ensinado.

Continue realizando a mensuração do comportamento que você está ensinando. Já debatemos a respeito da importância da avaliação constante, mas para complementar vale dizer que no início as mensurações são constantes, mas a partir de determinado ponto elas serão mais espaçadas entre si e servirão apenas para verificar se o desempenho do aprendiz se mantém.

ROTEIRO 6

Representar e tornar disponível para outros profissionais os resultados obtidos com o ensino

Esta será nossa última etapa! Até agora aprendemos a caracterizar, ainda que de maneira geral, um comportamento e um educando a ser ensinado. Com a caracterização do comportamento, nós identificamos a cadeia ou sequência de comportamentos que o educando deveria executar para apresentar o comportamento. Depois, verificamos o quanto desse comportamento o educando já era capaz de apresentar, para então começar a dar condições para que o educando se tornasse cada vez mais independente na execução desse comportamento. Vimos os comportamentos que os profissionais podem apresentar para facilitar a ocorrência e manutenção de comportamentos dos educandos. Enquanto fazíamos essa intervenção, continuamos mensurando o comportamento para verificar o quanto estamos sendo bem sucedidos em nossa intervenção. Agora chegou a hora de representarmos os resultados obtidos com o ensino. Isso é importante, pois é o registro de que estamos realizando nossa função de fato. A primeira atividade consiste em representar as informações contidas nos registros que você realizou até agora de forma a evidenciar as mudanças no comportamento do educando.

Atividade 1 - Representar as informações contidas nos registros de forma a evidenciar as mudanças ocorridas no comportamento do educando.

Reúna todos os registros feitos até esse momento, além disso, você receberá uma nova folha de registro que irá permitir agrupar todos os registros realizados em um mês em uma única folha. Você será acompanhado nessa atividade e receberá instruções de como preencher a nova folha de registro. Aproveite para tirar suas dúvidas, pois esse registro gradualmente será feito apenas por você.

A nova folha de registro permite observar o desempenho do educando durante o mês, nela é possível observar o desenvolvimento do educando na execução do comportamento ensinado. É possível organizar os registros em pastas, e deixar essa espécie de “prontuário” disponível para outros profissionais da instituição acompanharem o resultado do seu trabalho.

Atividade 2 - Continuar a mensuração do comportamento que está sendo ensinado.

Continue realizando a mensuração do comportamento que você está ensinando. Caso o grau de ajuda para realizar o comportamento esteja próximo de 0% é possível realizar os registros de forma um pouco mais espaçada, no entanto, a avaliação deve sempre ser realizada a fim de verificar a manutenção do comportamento ensinado.

ROTEIRO 7

Identificar conceitos tradicionais de “deficiência mental”

Primeiramente gostaríamos de dar boas vindas e desejar que o tempo de trabalho nessa instituição seja proveitoso tanto para vocês como profissionais, quanto para os educandos dessa instituição que se beneficiarão com o trabalho de vocês. Para que possamos iniciar nosso trabalho estão sendo propostas duas atividades com o objetivo de identificar os diferentes conceitos de “deficiência mental” ou “deficiência intelectual”. Tais conceitos são difundidos pelos meios de comunicação e são utilizados pelos mais variados tipos de profissionais, desde o campo da saúde até o jurídico, por exemplo. Realizar essa avaliação é importante, pois vocês atuarão em uma instituição que atende pessoas que são denominadas tradicionalmente como “deficientes mentais” ou “deficientes intelectuais” e é necessário que haja clareza a que se referem esses conceitos para que isso possa orientar a atuação profissional de vocês.

Atividade 1. Definir o que entende por “deficiência mental” ou “deficiente intelectual” a partir do que você sabe.

A seguir defina com suas próprias palavras o que você entende por “deficiência mental” ou “deficiente intelectual”. Não se preocupe se sua definição está correta ou não, pois o objetivo é justamente identificar diferentes concepções acerca desses conceitos.

Atividade 2. Pesquisar uma definição do que seja “deficiência mental”.

Pesquise na internet, livros ou consulte outros profissionais para buscar uma definição de “deficiência mental ou intelectual”. Apenas copie a definição no espaço abaixo e traga para discutirmos no próximo encontro. Não esqueça de escrever também de onde você retirou a definição.

Atividade 3. Registrar situações onde você percebe “deficiência mental” nos educandos.

Como terceira atividade gostaríamos que você registrasse situações no seu cotidiano de trabalho em que você observa a “deficiência mental” dos educandos dessa instituição. Além disso, você pode registrar também suas dúvidas, dificuldades ou intervenções em que você considera que obteve sucesso. Mas não se esqueça de registrar as situações em que observa “deficiência mental” nos educandos.

Para realizar esses registros você receberá um caderninho que funcionará como uma espécie de diário.

ROTEIRO 8

Avaliar conceitos tradicionais de “deficiência mental”

Foi solicitado que vocês identificassem diferentes concepções de “deficiência mental”. É provável que vocês tenham encontrado definições que enfatizam diferentes aspectos, como os aspectos biológicos ou os sociais, por exemplo, ou até que sejam contraditórias umas em relação às outras. Agora, é o momento de avaliarmos as definições que vocês identificaram e para isso estamos propondo três atividades.

Atividade 1. Discutir a respeito das diferentes definições de “deficiência mental” identificadas por vocês.

Vamos realizar uma discussão em pequeno grupo a respeito das definições que vocês encontraram. Como procedimento geral, sugerimos que a discussão seja dividida em três partes. Na primeira parte, cada um pode ler a definição que encontrou durante a pesquisa que realizou e vamos compará-las. Logo em seguida, vamos discutir a respeito das observações que cada um fez no seu cotidiano de trabalho. Na terceira e última parte gostaríamos que cada um comparasse a definição que formulou a respeito de “deficiência mental”, a definição que encontram na sua pesquisa e o que observaram no seu cotidiano de trabalho.

Atividade 2. Avaliar as condições de vida de uma pessoa denominada “deficiente mental” a partir do estudo de prontuários dos educandos.

Nessa atividade, que vocês realizarão em casa, estamos solicitando que vocês façam uma espécie de estudo de caso de pessoas que hoje são denominadas como “deficientes mentais”. Para isso, vocês receberão trechos de três documentos retirados de diferentes prontuários e que descrevem principalmente as condições de vida em que essas pessoas viviam e como elas interagiam com outras pessoas. Esse estudo pode nos ajudar a avaliar as definições que vocês encontraram. Talvez o problema dessas pessoas esteja menos na “mente” delas como se imagina.

Para que possamos ter um material concreto para trabalhar no próximo encontro, responda de forma sucinta essas duas perguntas:

a) Como eram as condições de vida dessas pessoas?

b) Como outras pessoas interagem com ela?

ROTEIRO 9

Continuar avaliando os conceitos tradicionais de “deficiência mental”

Vamos continuar com nossa avaliação dos conceitos de “deficiência mental”. Para isso propomos mais algumas atividades. A primeira é para realizarmos em conjunto e as outras duas para fazer em casa e discutir no próximo encontro.

Atividade 1. Discutir a respeito do estudo de caso de pessoas com “deficiência mental”.

Além das definições já estabelecidas, a história de vida de pessoas que são rotuladas como “deficientes mentais” também pode ajudar a avaliar o conceito de “deficiência mental”. Com base nas respostas que vocês deram as duas perguntas da etapa anterior, vamos debater em pequeno grupo o que vocês identificaram. É provável que com o exame que realizarmos nessa atividade, a ênfase no “mental” seja diminuída, e as condições de vida passem a ser consideradas como fortes determinantes para as pessoas atrasarem seu desenvolvimento enquanto ainda são crianças e serem denominadas como “deficiente mental”. Outra conclusão que gostaríamos de evidenciar é que mesmo a “deficiência mental” sendo determinada por múltiplos aspectos, as condições ambientais podem ser alteradas por nós, diferentemente de alterações neurológicas ou mentais.

Atividade 2. Definir o que entende por “deficiência mental” ou “deficiente intelectual” a partir do que você descobriu.

Gostaríamos que vocês definissem no espaço abaixo com suas próprias palavras o que você entende por “deficiência mental” a partir do que estudamos até agora.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Atividade 3. Propor um nome alternativo para o termo “deficiência mental” a partir do que descobriram.

Com as descobertas que fizemos até esse momento, é bem provável que vocês estejam questionando a nomeação “deficiência mental”. Talvez ela já não faça mais tanto sentido assim, pois o que parece ser “deficiente” é o meio em que as pessoas vivem e que fazem **atrasar seu desenvolvimento**. Para orientar nosso trabalho a partir desse momento, vamos tentar propor um nome alternativo para o termo “deficiência mental”. Como procedimento, vamos identificar o máximo de termos que conseguirmos e após vamos escolher um dos termos que seja mais coerente com o que vimos até agora.

- a) Escreva abaixo um ou dois nomes que podem ser usados como substitutos do termo “deficiente mental”

ROTEIRO 10

Avaliar a coerência entre as necessidades do público atendido pela instituição e os próprios objetivos da instituição

Até agora o que fizemos foi avaliar o que é denominado de “deficiência mental”. Nossa avaliação não ficou limitada ao que já está definido como sendo “deficiência mental”. Utilizamos as definições tradicionais apenas como ponto de partida. Além disso, nos baseamos no que observamos no cotidiano de trabalho com pessoas denominadas como “deficientes” e também no estudo da história de vida de algumas dessas pessoas. Com isso fomos capazes de perceber que o que é deficiente dessas pessoas não é tanto a “mente” delas e sim o ambiente em que essas pessoas viviam e eventualmente ainda podem viver. O ambiente com algumas características faz com que o desenvolvimento dessas pessoas fique atrasado ou mesmo estagnado. Carência de alimento, negligência ou mesmo violência de familiares são exemplos de condições que podem fazer com que qualquer indivíduo pare seu desenvolvimento enquanto ainda é muito jovem, o que faz com que posteriormente seja denominado de “deficiente mental” justamente por não ter se desenvolvido de forma adequada e no momento que é considerado “normal” pela sociedade.

A percepção de que a deficiência é mais do ambiente em que as pessoas vivem do que de suas “mentes” possui algumas decorrências. A principal delas é que não basta colocar a culpa da deficiência no próprio

indivíduo, é necessário criar condições favoráveis para que “pessoas com desenvolvimento em atraso” voltem a se desenvolver. Como decorrência mais específica (e mais relacionada ao nosso trabalho) instituições que atendem essa parcela da população precisam ter objetivos coerentes com as necessidades que essa parcela da população possui. No entanto será que sabemos quais são as reais necessidades de “pessoas com desenvolvimento em atraso”? Vamos realizar uma atividade para descobrir algumas delas. Mas antes, vamos debater a respeito das atividades que ficaram para estudo em casa.

Atividade 1. Avaliar as definições que vocês deram para o termo “deficiência mental” após nossos estudos e debater acerca dos termos alternativos para “deficiência mental” que vocês identificaram.

Para avaliarmos as definições que vocês deram para o termo deficiência mental, propomos que cada um leia sua definição e em seguida compare com a primeira definição que deu para o termo na primeira etapa de nosso programa de capacitação. Para facilitar, vocês receberão uma folha com as respostas que vocês deram naquela ocasião. Após a avaliação das novas definições que vocês elaboraram, vamos avaliar os termos que cada um “inventou” para se referir de forma mais adequada a “pessoas com deficiência mental”.

Atividade 2. Listar necessidades de “pessoas com desenvolvimento em atraso”.

A partir das observações que você realizou e que foram registradas no caderno que receberam, escreva em forma de lista o que vocês consideram que sejam necessidades das pessoas que são atendidas por essa instituição. Comece listando os principais problemas ou dificuldades que essas pessoas possuem diariamente.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

ANEXOS DOS ROTEIROS

-FOLHAS DE REGISTRO DO DESEMPENHO DO EDUCANDO

-FOLHAS DE REGISTRO DO DESEMPENHO DO PROFISSIONAL

- CADEIA DE COMPORTAMENTOS A SEREM APRESENTADOS POR PROFISSIONAIS QUE ORIENTAM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DURANTE A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA**

DATA: ____/____/____		ABRIGADO: _____		CUIDADOR: _____		COMPORTAMENTO: BANHAR-SE						
Respostas da cadeia		Grau de auxílio				Observação						
01	Pegar o sabonete	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
02	Esfregar o rosto	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
03	Esfregar o pescoço	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
04	Abriu o <u>shampoo</u>	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
05	Colocar o <u>shampoo</u> na palma da mão	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
06	Esfregar os cabelos	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
07	Enxaguar os cabelos	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
08	Pegar o sabonete	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
09	Esfregar as mãos	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
10	Esfregar os braços	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
11	Esfregar o tronco [peito, barriga e costas]	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
12	Esfregar as coxas	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
13	Esfregar as pernas	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
14	Esfregar os pés	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
15	Esfregar os genitais	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
16	Enxaguar todo o corpo	0	/	1	/	2	/	3	/	4	/	5
0 - Executa a resposta com solicitação verbal		2 - Executa a resposta com instrução verbal e demonstração				4 - Executa a resposta com auxílio físico total						
1 - Executa a resposta com instrução verbal		3 - Executa a resposta com auxílio físico parcial				5 - Executa a resposta pelo abrigado						

DATA: / /			ABRIGADO:		CUIDADOR:		COMPORTAMENTO: BANHAR-SE		
Respostas do abrigado			Comportamentos do cuidador						
01	Pegar o sabonete	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
02	Esfregar o rosto	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
03	Esfregar o pescoço	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
04	Abrir o shampoo	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
05	Colocar o shampoo na palma da mão	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
06	Esfregar os cabelos	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
07	Enxaguar os cabelos	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
08	Pegar o sabonete	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
09	Esfregar as mãos	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
10	Esfregar os braços	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
11	Esfregar o tronco	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
12	Esfregar as coxas	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
13	Esfregar as pernas	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
14	Esfregar os pés	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
15	Esfregar os genitais	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
16	Enxaguar todo o corpo	[.....]	[.....]Solicitar []	[.....]Instruir []	[.....]Demonstrar []	[.....]Auxiliar paic. [.....]	[.....]Auxiliar tot. [.....]	[.....]Consequenciar [.....]	[.....]Executar [.....]
TOTAL			[.....]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

**CADEIA DE COMPORTAMENTOS A SEREM APRESENTADOS POR
PROFISSIONAIS QUE ORIENTAM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DURANTE A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE ROTINA**

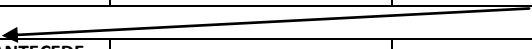
SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
-necessidade de um educando realizar alguma atividade de vida diária	-Solicitar verbalmente (de forma pausada e com tom de voz moderado) a realização da atividade	SE O EDUCANDO EXECUTAR:
		-Consequenciar o que o educando fez
		SE O EDUCANDO NÃO EXECUTAR:

SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando não atende a solicitação verbal.	- Instruir verbalmente (de forma pausada e com tom de voz moderado) como a atividade deve ser realizada	SE O EDUCANDO EXECUTAR
		-Consequenciar o que o educando fez
		SE O EDUCANDO NÃO EXECUTAR

SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando que não atende a instrução.	- Continuar a instruí-lo e a demonstrar com o próprio corpo como a atividade deve ser realizada	SE O EDUCANDO EXECUTAR
		-Consequenciar o que o educando fez
		SE O EDUCANDO NÃO EXECUTAR

SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando que não atende a demonstração.	- Segurar com suas mãos a parte do corpo do educando necessária para realizar a atividade e conduzi-lo até que ele inicie por conta própria a atividade	SE O EDUCANDO EXECUTAR
		-Consequenciar o que o educando fez
		SE O EDUCANDO NÃO EXECUTAR

SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando que não inicia por conta própria a atividade.	- Continuar a segurar com suas mãos a parte do corpo do educando necessária para realizar a atividade e conduzi-lo na execução da atividade	SE O EDUCANDO EXECUTAR
		-Consequenciar o que o educando fez
		SE O EDUCANDO NÃO EXECUTAR




SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando impede ou dificulta auxílio físico total do profissional.	- Executar a atividade pelo educando	- diminui a probabilidade de o educando se tornar independente na execução de atividades de vida diária

CONSEQUENCIAR COMPORTAMENTO DO EDUCANDO		
SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	O QUE O PROFISSIONAL DEVE FAZER	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando executa ou inicia a execução da atividade diante de solicitação, instrução, demonstração ou auxílio físico	- Elogiar e descrever o que o educando acabou de fazer de forma imediata	- aumenta a probabilidade de o educando executar a atividade diante de procedimentos do profissional

**COMPORTAMENTOS COMUMENTE APRESENTADOS POR PROFISSIONAIS QUE
ORIENTAM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DURANTE A
REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE ROTINA**

SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL FAZ	O QUE O PROFISSIONAL FAZ	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
-necessidade de um educando realizar alguma atividade de vida diária	- Solicitar verbalmente a realização da atividade	SE O EDUCANDO EXECUTAR: -Solicitar ao educando executar outra atividade
		SE O EDUCANDO NÃO EXECUTAR:



SITUAÇÃO QUE ANTECEDE O QUE O PROFISSIONAL FAZ	O QUE O PROFISSIONAL FAZ	SITUAÇÃO QUE SUCEDE O QUE O PROFISSIONAL FEZ
- educando impede ou dificulta auxílio físico total do profissional.	- Executar a atividade pelo educando	- diminui a probabilidade de o educando se tornar independente na execução de atividades de vida diária

EDUCANDO:																														
MÊS/ANO: /																														
COMPORTAMENTO:															PROFISSIONAL:															
40	100%																													
38	95%																													
36	90%																													
34	85%																													
32	80%																													
30	75%																													
28	70%																													
26	65%																													
24	60%																													
22	55%																													
20	50%																													
18	45%																													
16	40%																													
14	35%																													
12	30%																													
10	25%																													
8	20%																													
6	15%																													
4	10%																													
2	5%																													
0	0%																													
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
															Dia do mês															

Legenda: ☐ - Porcentagem do grau de ajuda ☐ - Comportamentos adequados ☐ - Comportamentos inadequados